



Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade
em Domínio Cognitivo-Motor**

**A Perspetiva dos professores de Educação Especial
sobre a importância da Expressão Dramática como
técnica psicopedagógica no desenvolvimento da
comunicação da criança com Perturbação de Asperger**

Sandra Marisa Tavares da Rocha Andrade

Lisboa, julho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio
Cognitivo-Motor**

**A Perspetiva dos professores de Educação Especial
sobre a importância da Expressão Dramática como
técnica psicopedagógica no desenvolvimento da
comunicação da criança com Perturbação de Asperger**

Sandra Marisa Tavares da Rocha Andrade

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a
orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva Pires Gonçalves

Lisboa, julho de 2012

Resumo

Os princípios pelos quais a escola inclusiva se rege defendem que os alunos não devem apenas estar juntos, mas acima de tudo, devem aprender juntos, de forma a perceberem que a escola é de todos e para todos, ainda que dentro das suas diferenças. Terá o professor capacidades, conhecimentos e estratégias suficientes para abraçar este desafio?

Numa tentativa de aprofundarmos o nosso conhecimento acerca da Perturbação de Asperger propomo-nos a desenvolver um trabalho que defina a doença, dentro do já então conhecido, e evidencie tanto as “fragilidades” como as “capacidades” dos portadores, carinhosamente apelidados de “Aspies”. Trata-se de uma tentativa de reunir os conhecimentos necessários para começar a entender a essência dos Asperger. Porque é que na opinião do psicólogo clínico Tony Attwood, especialista mundial nesta Perturbação, precisamos de pessoas com Asperger, sugerindo que estes indivíduos possam ser, de alguma forma, especiais e capazes de grandes feitos.

Neste sentido, surge este estudo para tentar perceber a perspetiva dos professores de Educação Especial sobre a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da comunicação da criança com Perturbação de Asperger. Pretendemos perceber a influência que a utilização desta técnica pode ter no desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger, pois talvez seja relevante sugerir a elaboração de um programa de treino de competências comunicacionais que utilize a Expressão Dramática.

A Expressão Dramática vai além do seu papel de ferramenta lúdica e de distração, daí a importância de se conhecer as vantagens da sua utilização nesta área e tentar perceber se pode contribuir ou não para o sucesso de uma criança com esta problemática.

Palavras Chave: Inclusão – Perturbação de Asperger – Expressão Dramática – Técnica psicopedagógica – Desenvolvimento Comunicacional – Professores de Educação Especial.

Abstract

The principles by which the inclusive school is ruled argue that students should not just be together, but above all, they should learn together, to understand that school is for everyone and belongs to everyone, even if we are all different. Has the teacher got enough skills, knowledge and strategies to embrace this challenge?

In an attempt to expand my knowledge about Asperger's disorder I expect to develop a work that defines the disease, within what everyone already knows, and highlight both the "weaknesses" and the "skills" of the people affectionately nicknamed "Aspies ". It's an attempt of trying to gather the necessary knowledge to understand the essence of Asperger's. Why do, in the opinion of clinical psychologist Tony Attwood, a world expert on this disorder, "we need people with Asperger's?" He suggests that these individuals may be in some way special and capable of great deeds.

Therefore, this study appears to try to understand the perspective of Special Educational Needs Teachers on the importance of Drama as a psychopedagogical technique in the development of communication skills of children with Asperger's Disorder. We expect to understand the influence the use of this technique might have in the communication skills development of children with Asperger's Disorder, because it might be relevant to suggest the development of a training program of communication skills that uses Drama.

Drama goes beyond its role as a tool for entertainment and distraction, hence the importance of knowing the advantages of its use in this area and try to understand whether or not it can contribute to the success of a child with this problem.

Key Words: Inclusion – Asperger's Disorder – Drama – Psychopedagogical technique – Communication Skills Development – Special Educational Needs Teachers.

Agradecimentos

O caminho para aprender mais nunca é fácil, portanto fui acompanhada neste processo por muitas pessoas que me incentivaram a prosseguir e a realizar estas aprendizagens.

Agradeço ao Francisco e às minhas meninas, Carolina e Mariana, a partilha deste esforço e a compreensão em doses elevadas.

Agradeço aos meus pais, à Sara e ao Fernando o apoio incondicional que me prestaram..

Agradeço às minhas colegas e amigas, companheiras de viagem e de trabalho todo o incentivo e motivação que me deram.

Agradeço à orientadora deste projeto, Professora Doutora Cristina Saraiva Gonçalves, pela disponibilidade e simpatia que sempre teve comigo.

Abreviaturas

APA – American Psychological Association

APSA – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DSM IV- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Perturbação de Asperger

Índice geral

| | |
|--|-----|
| Resumo | IV |
| Abstract | V |
| Agradecimentos | VI |
| Abreviaturas | VII |
| Índice geral..... | 1 |
| Índice de gráficos..... | 5 |
| Introdução | 6 |
| Capítulo 1..... | 9 |
| Revisão da Literatura | 9 |
| 1. A Perturbação de Asperger | 10 |
| 1.1. Evolução histórica do conceito de Perturbação de Asperger | 10 |
| 1.2 Etiologia | 14 |
| 1.3 Epidemiologia | 15 |
| 2. Forças e Fraquezas | 16 |
| 3. Ser especial na diferença: ensino e aprendizagem | 21 |
| 3. 1. A interação social..... | 22 |
| 3.2. A linguagem social..... | 28 |
| 3.2.1 A linguagem | 28 |
| 3.2.2 A pragmática ou a arte de conversar..... | 29 |
| 3.2.3 Interpretação Literal | 30 |
| 3.2.4 A prosódia e a entoação | 31 |
| 3.2.5. Utilização idiossincrática do vocabulário | 31 |
| 3.2.6. Discriminação e alteração auditiva | 32 |
| 3.2.7. Fluência verbal | 32 |

| | |
|--|----|
| 3.3 As emoções | 33 |
| 3.4 <i>Interesses especiais e rotinas</i> | 35 |
| 3.4.1. Interesses Especiais | 36 |
| 3.4.2. A rotina..... | 38 |
| 3.5. A sensorialidade | 38 |
| 3.5.1 Sensibilidade ao som..... | 39 |
| 3.5.2 Sensibilidade tátil | 40 |
| 3.5.3 Sensibilidade ao paladar e à textura dos alimentos | 41 |
| 3.5.4 Sensibilidade visual..... | 41 |
| 3.5.5. Sensibilidade ao cheiro | 42 |
| 3.5.6. Sensibilidade à dor e à temperatura | 42 |
| 3.5.7 A sinestesia..... | 42 |
| 3.6. A motricidade | 43 |
| 3.7. A cognição | 45 |
| 3.7.1. Perfil de capacidades em testes de inteligência..... | 45 |
| 3.7.2. Memória | 46 |
| 3.7.3 <i>Flexibilidade e pensamento</i> | 46 |
| 3.7.4. <i>Leitura, ortografia e numeracia</i> | 47 |
| 3.7.5 <i>Imaginação</i> | 48 |
| 3.7.6 Pensamento Visual..... | 48 |
| 4. A Perturbação de Asperger e o contexto escolar | 48 |
| 4.1. Necessidades Educativas Especiais..... | 48 |
| 4.1.1. A escola inclusiva | 49 |
| 4.2. O Desenvolvimento Global da Criança..... | 51 |
| 4.2.1. Estágios do desenvolvimento segundo Piaget..... | 52 |
| 4.3. Estratégias para educadores e pais de “Aspies” | 54 |

| | |
|--|----|
| 5. O contexto escolar e a arte | 57 |
| 5.1. A Expressão Dramática..... | 57 |
| 5.2. Aprendizagens através da Expressão Dramática..... | 58 |
| 5.3 A Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger..... | 59 |
| Capítulo 2 – Metodologia de Investigação | 62 |
| 1. Introdução | 63 |
| 2. Objetivos | 63 |
| 2.1. Objetivos específicos da investigação..... | 64 |
| 3. Problema | 64 |
| 3.1. Hipótese de trabalho..... | 65 |
| 3.1.1. Variável independente..... | 65 |
| 3.1.2. Variável dependente..... | 65 |
| 3.2. Hipótese contrária | 65 |
| 3.2.1. Variável independente..... | 65 |
| 3.2.2. Variável dependente..... | 65 |
| 4. Instrumentos de Investigação | 65 |
| 5. Cronograma..... | 66 |
| 6. Protocolo de recolha e aplicação de dados..... | 66 |
| 7. Dimensão e critérios de Seleção da Amostra | 67 |
| 8. Ética da pesquisa | 67 |
| 9. Procedimentos estatísticos | 68 |
| Capítulo 3 –Apresentação de resultados | 69 |
| 1. Introdução | 70 |
| 2. Caracterização geral do universo da amostra..... | 70 |
| 3. Apresentação dos resultados obtidos | 74 |

| | |
|--|----|
| Capítulo 4 – Discussão dos resultados..... | 79 |
| Conclusão..... | 82 |
| Referências bibliográficas..... | 84 |
| Anexos | 1 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Género | 71 |
| Gráfico 2 – Idade | 71 |
| Gráfico 3 – Habilitações Académicas | 71 |
| Gráfico 4 – Tempo de serviço em Educação Especial | 72 |
| Gráfico 5 – Contato com crianças com PAI | 72 |
| Gráfico 6 – Contacto com alunos com Perturbação de Asperger | 73 |
| Gráfico 7 - Os Professores de Educação Especial e a Perturbação de Asperger..... | 74 |
| Gráfico 8 - A Expressão Dramática e a Perturbação de Asperger..... | 76 |
| Gráfico 9 – Atividades mais utilizadas..... | 78 |
| Gráfico 10 – De que forma é que esse sucesso foi visível?..... | 79 |

Introdução

Este estudo, realizado através da metodologia de investigação quantitativa, foi elaborado com o intuito de verificar e refletir acerca da perspectiva dos professores de Educação Especial sobre a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da comunicação da criança com Perturbação de Asperger. Sabe-se, por diversos estudos e teorias, que estes alunos têm imensas dificuldades em relacionarem-se com os outros e este, entre outros problemas associados, condiciona a sua aprendizagem, no entanto, está expresso na Declaração de Salamanca (Unesco,1994) que

“o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.”

Assim, a pertinência deste estudo está relacionada com a divulgação desta problemática e com a averiguação de conhecimentos que os professores de Educação Especial podem ter da mesma, de forma a saber lidar com estes alunos em contexto de sala de aula e estimularem as suas competências com estratégias e técnicas adequadas. Como objetivo geral deste estudo pretende-se perceber a influência que a Expressão Dramática, segundo a perspectiva dos professores de Educação Especial, pode ter enquanto técnica psicopedagógica. Sendo o professor de importância vital para o desenvolvimento global de qualquer criança porque estes passam muito tempo na escola e vão acompanhá-los durante muitos anos pretende-se perceber se o professor de Educação Especial está preparado para este tipo de alunos, quais são os conhecimentos que tem acerca da problemática e os resultados que obtém quando utiliza esta técnica.

Com a revisão da literatura, relacionamos diferentes e diversas teorias inerentes à estimulação de competências destas crianças. Sabe-se, por diversos estudos, que estes alunos podem ser brilhantes nas suas áreas de interesse, mas têm muitas vezes problemas

relacionados com as outras áreas de aprendizagem. Enquanto a maioria das crianças aprende facilmente as competências sociais e as interiorizam, os alunos com a Perturbação de Asperger têm imensas dificuldades em entendê-las e ou até mesmo em adquiri-las, para eles trata-se de um processo que não se interioriza, mas se “mecaniza”. Se os professores não estiverem alerta para estas situações podem tomar as atitudes de um aluno com esta problemática como desafiantes e pensar que esta falha pode estar relacionada com falta de educação. Os conhecimentos insuficientes dos professores acerca de uma perturbação ou até mesmo a falta de formação dos mesmos podem determinar à partida o sucesso ou insucesso de um aluno e é neste sentido que o papel do professor de Educação Especial se torna ainda mais importante, assim como as técnicas que seleciona para trabalhar com o aluno.

Para efetuar este estudo realizou-se um questionário aos professores de Educação Especial que utilizam a Expressão Dramática como uma técnica psicopedagógica com alunos com esta problemática para verificar se esta técnica pode estar relacionada com o desenvolvimento das competências comunicacionais e consequentemente com o sucesso escolar dos mesmos alunos, ou seja, para averiguar se é possível reduzir a frustração destes alunos em relação aos objetivos escolares a atingir, aumentar a sua perceção acerca do objetivo da tarefa delineada pelo professor, melhorar o seu comportamento e as suas relações com os seus pares, pois o sucesso escolar não são apenas as notas dos testes.

Desta forma, pretendo perceber se estas crianças cujos professores de Educação Especial utilizam esta técnica conseguem adaptar-se melhor no contexto escolar e proporcionam consequentemente uma oportunidade de superar as suas dificuldades a nível social, emocional e escolar. O estudo foi dividido em quatro capítulos nos quais se pretende fazer um enquadramento teórico sobre a Perturbação de Asperger, as forças e fraquezas destes indivíduos, os critérios de diagnóstico, a forma com aprendem e se inserem no contexto escolar; o papel da Expressão Dramática enquanto técnica utilizada frequentemente em contexto escolar e, posteriormente, o estudo empírico e a apresentação, análise e discussão de resultados.

No final deste trabalho, pretendemos perceber se a Expressão Dramática é uma técnica utilizada pelos professores de Educação Especial e se pode ser eficaz para treinar comportamentos, alterar atitudes, modelar interações e mudar a perceção de crianças com esta problemática. Esperamos que a análise dos questionários nos permita confirmar se o problema e hipótese de trabalho se verificam ou se pelo contrário a perspetiva dos professores de Educação Especial não corrobora a base deste trabalho, reflexões que apresentaremos, para terminar este trabalho.

Capítulo 1
Revisão da Literatura

1. A Perturbação de Asperger

1.1. *Evolução histórica do conceito de Perturbação de Asperger*

“Ser Asperger é
Estar com um pé dentro e outro fora.
Porquê eu? – E no entanto
Não há
Forma de ser melhor que eu.
Ser um pouco divergente
Fará de mim menos gente?
É duro não ter ninguém que me entenda,
Quando, afinal, eu sou um pouco igual a toda a gente
Só porque há pequenas coisas em que sou diferente.” (Attwood, 2006)

Por definição uma criança com uma perturbação, seja ela uma perturbação de desenvolvimento como é a Perturbação de Asperger ou outra qualquer, é diferente das outras crianças, assim sendo há que fazer perceber os pais, os professores e o próprio portador essa diferença. É importante o médico dar a notícia de forma positiva, pois apesar das limitações ou dificuldades que o portador terá, também existe uma faceta especial para ser entendida. Visto que aparentemente os “Aspies” têm, principalmente, dificuldades extremas em socializar, Tony Attwood um dos maiores especialistas na matéria não os vê como portadores de uma deficiência, mas como possuidores de uma forma diferente e necessária de ver o mundo.

Exatamente por este motivo é que o mesmo refere que habitualmente diz à criança: “Parabéns. Tens Asperger” e explica que isso não significa ser maluco, mau ou deficiente, mas sim pensar de maneira diferente, como se pode ler na sua página na internet (Attwood, 2007).

Este especialista afirmou, relativamente às capacidades e talentos dos Asperger, que "Precisamos de pessoas com Asperger, uma vez que são mais criativos do que a população em geral. A cura para o cancro será provavelmente descoberta por alguém com Asperger!" (Attwood, 1998).

Há cerca de sessenta anos atrás, nos Estados Unidos, o pedopsiquiatra Leo Kanner tomou consciência de que um grupo de crianças se destacava das demais pelos seus comportamentos diferentes e únicos. Este grupo de crianças apresentava, marcadamente, comportamentos estereotipados e repetitivos, bem como dificuldades na interação social e no uso da linguagem para a comunicação. Conseguiu reconhecer, ainda, o carácter enigmático e irregular das suas capacidades intelectuais. Em 1943 publicou o livro *“Perturbação Autista do Contacto Afectivo”* no qual mencionou as várias características que definiam, na sua opinião, o “autismo na primeira infância”, utilizando o termo “Autismo” já referido anteriormente por Bleuler (1911, cit. por Attwood, 2007). De entre estas características destacava-se

“um profundo distanciamento autista; um desejo obsessivo de manter a sua rotina; uma boa capacidade de memorização; uma expressão inteligente e pensativa; mutismo ou linguagem sem verdadeira intenção; uma sensibilidade excessiva aos estímulos; uma relação engenhosa com os objectos.” (Cumine, Leach, e Stevenson, 2006).

Durante o mesmo período, Hans Asperger (1944), um pediatra vienense que ao longo de vários anos tinha estado em contacto com crianças com dificuldades marcadas ao nível das relações interpessoais, do reconhecimento de gestos e expressões faciais, da linguagem como forma de comunicação e da persistência em comportamentos estereotipados, publica a tese *“Psicopatias Autistas na Infância”* que constitui uma descrição das crianças que despertavam o seu interesse.

A necessidade de alargar o termo, utilizado pelos dois autores, a todos os indivíduos, independentemente da idade, levou mais tarde à sua alteração para *“Perturbação Autista”*. Não obstante, os dois autores supracitados tinham conseguido fazer história ao encontrar um padrão comum a vários indivíduos, relacionando várias características e contribuindo para que, posteriormente, ainda que num futuro distante, fossem identificados os critérios que definem a doença. Todo o contexto histórico em que Asperger viveu, as duas guerras mundiais e o facto de os seus estudos serem publicados em alemão e terem uma audiência limitada, viria a determinar que a sua descrição fosse ignorada durante mais de quarenta anos. O que não o impediu, em conjunto com a sua irmã, de criar programas educacionais,

envolvendo Terapia da Fala, Expressão Dramática e Educação Física, numa tentativa de intervir e minimizar as dificuldades destas crianças e jovens.

Com a evolução dos tempos, a tradução dos artigos de Hans Asperger para Inglês e a aceitação da suspeita de origem genética em algumas doenças, a Perturbação Autista voltou a “merecer” o estudo dos investigadores e a perspetivar, finalmente, a definição de critérios de diagnóstico específicos para identificar uma outra Perturbação.

Lorna Wing, uma médica psiquiatra Britânica, mãe de uma menina autista que nasceu nos anos cinquenta, constatou que algumas crianças não se encaixavam no perfil clássico de uma criança autista que Kanner descrevia, assemelhavam-se mais à descrição feita por Hans Asperger. Segundo Lorna Wing, Kanner e Asperger não tinham definido as características da mesma Perturbação, considerando assim que era necessária uma nova categoria de diagnóstico. Neste sentido, em homenagem ao pediatra vienense, utilizou pela primeira vez o termo “Perturbação de Asperger” ou “Síndrome de Asperger”, pois observou que, embora as crianças portadoras das duas perturbações alvo de análise partilhassem problemas/dificuldades semelhantes, as crianças com a perturbação de Asperger desenvolviam, ainda que mais tarde que as outras, uma linguagem gramatical durante a infância, embora demonstrassem dificuldades na utilização social da mesma. Lorna Wing suspeitou ainda que ao nível da inteligência também apresentassem uma maior capacidade intelectual e competências sociais mais sofisticadas. Estas similaridades não fazem da Perturbação de Asperger uma variante do Autismo ou um Autismo mais leve, já que hoje em dia esta possui critérios de diagnóstico específicos. Tal como dizia o pai de uma criança, *“O meu filho não tem uma forma ligeira de nada.”* (Cumine et al., 2006), ou seja, apesar de serem diferentes, partilham as mesmas dificuldades e têm da mesma forma todos os aspetos das suas vidas afetados.

Ao contrário do que pensava Hans Asperger que considerava esta perturbação uma perturbação da personalidade assente na falta de empatia, baixa capacidade de formar amizades, conversação unilateral, intenso foco num assunto de interesse especial e movimentos descoordenados, a Perturbação de Asperger é uma perturbação global de desenvolvimento cuja causa é pouco provável que seja apenas uma. Associada a uma

disfunção cerebral existem vários fatores que podem desencadear perturbações no “Espectro do Autismo” (Wing, 1996), entre eles estão os fatores biológicos, neuroquímicos, neurológicos e os fatores relacionados com o parto/gravidez, não estando totalmente descartada a possibilidade da carga genética. As áreas de desenvolvimento afetadas são a comunicação social, a interação social e a imaginação social, ligadas, por vezes, a problemas de organização e coordenação motora. Estas limitações ficaram conhecidas como a “Tríade de Limitações”.

Lorna Wing é autora de muitos livros e trabalhos académicos, entre eles destaca-se *“Asperger's Syndrome: a Clinical Account”* que tornou conhecido Hans Asperger e o termo Perturbação de Asperger. No entanto, só em 1994 é que a Associação Americana de Psiquiatria a incluiu no *Manual de diagnóstico e estatístico de perturbações mentais* (DSM IV) e em 1992 havia já sido introduzida na Classificação Internacional das Doenças (CID10), que são neste momento os dois instrumentos de classificação principais.

Conforme se pode deduzir, o interesse pela Perturbação de Asperger cresceu lentamente, passando quase despercebido a pediatras, terapeutas, educadores e professores. Por falta de conhecimento e estudos sobre o assunto, os portadores da Perturbação de Asperger foram durante muitos anos mal diagnosticados e consequentemente mal inseridos na sociedade que não conseguia dar resposta às suas necessidades. Em 2002 Vernon Smith recebeu o Prémio Nobel da Economia, assumindo ser Asperger, dando notoriedade à doença. Ao longo destes últimos anos, têm aumentado os estudos sobre esta perturbação numa tentativa de perceber a sua essência.

Em resumo, citando Nuno Lobo Antunes (Atwood, 2006),

“A História do Super-Homem está mal contada. Ei-lo chegado, infante ainda, de um planeta distante. Não seria previsível que a sua atitude fosse em tudo idêntica à das crianças terrestres, como se o código genético não influenciasse o comportamento. Natural seria que vindo de outro planeta não entendesse as complexas normas de conduta dos humanos, nem os sinais subtis que indicam os diferentes graus de hierarquia social. Teria seguramente dificuldade em perceber porque se pode dizer de um cavalheiro que é forte, mas se deve evitar chamar a atenção para o peso

(eventualmente excessivo), da senhora ao seu lado. Ao Super-Homem não restaria alternativa senão imitar o comportamento dos seus companheiros, com a mesma falta de graciosidade de quem quer aprender a dançar, de olhos postos nas piruetas do par do lado. Inevitáveis os tropeções e pisadelas. Como se não bastasse, o corpo rígido impede-lhe o sucesso desportivo, os estímulos sensoriais incomodam-no, e os outros não são fonte de conforto ou de consolo, mas de ansiedade, ou, pior ainda, de abuso físico e psicológico. Assim é o portador da Síndrome de Asperger: criado no planeta Terra e antropólogo da própria humanidade.”.

1.2 Etiologia

Nos anos quarenta, Hans Asperger escreveu que *“a doença se devia, provavelmente, a factores genéticos ou neurológicos, e não a factores psicológicos ou ambientais.”* (Atwood, 2010). Desde então esta Perturbação, que naquela altura foi conceptualizada como uma Perturbação da Personalidade, já foi integrada nas Perturbações Globais de Desenvolvimento, mas, apesar dos inúmeros estudos levados a cabo nos últimos anos, ainda não foi possível identificar a sua causa. A etiologia desta Perturbação continua ainda desconhecida, embora estudos recentes sugiram vários factores que podem desencadear a doença, apontando não apenas para uma causa, *“mas sim um conjunto de factores de desencadeamento, sendo que qualquer um deles, registado num determinado momento e numa dada sequência de circunstâncias, pode dar origem à Perturbação de Asperger.”* (Cumine et al. 2006).

Consideram plausíveis as mesmas hipóteses que podem causar o Autismo, centram-se nos factores biológicos, neuroquímicos, neurológicos e perinatais, que afetam o desenvolvimento cerebral, e consequentemente tentam compreender qual ou quais as áreas do cérebro em que ocorrem essas disfunções. As ligações do cérebro são estabelecidas de forma diferente, não têm qualquer defeito.

Os investigadores já conseguiram provar que a carga genética poderá estar envolvida porque verificaram que familiares próximos, muitas vezes o pai ou a mãe, mas principalmente elementos do sexo masculino (sem motivo aparente), mostram um quadro completo da Perturbação de Asperger ou pelo menos alguns traços associados à mesma.

Os professores e pais devem convencer-se que se trata de uma doença com outras causas que não a privação de afeto ou má educação e que, embora as causas ainda não estejam

devidamente estabelecidas, já existem estudos suficientes que sustentam formas de ensinarmos os *Aspergers* a lerem o mundo à sua volta e a ultrapassarem algumas das suas limitações.

1.3 Epidemiologia

Atualmente, embora a epidemiologia não seja muito precisa, de acordo com os estudos realizados por Bauer (1995) considera-se que a Perturbação de Asperger seja mais comum que o Autismo. Ao passo que normalmente no Autismo a taxa de prevalência é de 4 para 10.000 crianças, nesta perturbação é de 20 a 25 para 10.000, o que demonstra que o número de casos encontrados nas escolas é superior aos de Autismo.

Sabe-se que, e embora sem explicação aparente, a Perturbação de Asperger tem maior incidência em indivíduos do sexo masculino do que do sexo feminino, *“o próprio Asperger tinha concluído que poderia ser uma dificuldade exclusivamente masculina.”* (Cumine, et al., 2006). Segundo os resultados de uma investigação criteriosa realizada na Suécia, pela equipa do Dr. Gillberg (1991) é sugerido que a relação entre rapazes e raparigas portadores desta doença anda na ordem dos 10 para 1.

O número de pessoas com Perturbação de Asperger no mundo é desconhecido, no entanto, estima-se que cerca de 0,5% da população mundial seja “Aspie”, ao passo que em Portugal os especialistas acreditam haver mais de 40.000 pessoas com esta perturbação.

Apesar dos portadores de Asperger serem maioritariamente pessoas com um nível de inteligência média ou acima da média, geralmente sábios no tema que elegeram para fixar o seu interesse, e que pura e simplesmente necessitam de ajuda no sentido de aprenderem a viver em sociedade, podem *“passar a vida toda sendo apenas consideradas pessoas ‘estranhas’ para os padrões típicos de comportamento”* (Teixeira, s/ data).

2. Forças e Fraquezas

«Nem tudo o que destoa, logo é “anormal”, é necessariamente “inferior”»

Hans Asperger (1938, cit. por Attwood, 2007)

Os portadores da Perturbação de Asperger destoam numa sociedade padronizada. Enquanto a maioria das pessoas nasce com determinadas aptidões básicas ou adquiri-as facilmente, os “Aspies” têm graves défices sociais, mascarados pelas boas capacidades verbais, pois, ao contrário do Autismo, não se verifica um atraso na linguagem precoce, nem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, nas aptidões de autoajuda adequadas à idade, no comportamento adaptativo e na curiosidade sobre o ambiente na infância.

Por este motivo é muito difícil diagnosticar a Perturbação de Asperger antes dos três anos, tornando-se mais fácil identificar os critérios de diagnóstico a partir dessa idade, como é uma perturbação do desenvolvimento, é natural que, embora não para efeitos de diagnóstico, se encontra algumas destas características antes desta idade. As suas manifestas dificuldades na interação social e nas áreas não-verbais podem só ser perceptíveis mais tarde, quando for observável que, por exemplo, têm dificuldades em estabelecer um diálogo, têm tendência para fazer comentários inoportunos, são demasiado “honestos”, e por isso muitas vezes “magoam” os outros, não são capazes de reconhecer expressões faciais e identificar sentimentos, entre outras.

O facto de se tratar de uma doença que não pode ser detetada através de um exame físico ou até através do próprio aspeto físico da criança dificulta a sua identificação. Com a entrada na escola e o contacto com outras crianças poderemos começar a observar características que nos suscitem a dúvida se a criança poderá ou não ter aquele tipo de comportamentos por ser Asperger.

Segundo Attwood (2006)

“o diagnóstico das crianças passa por duas fases. Numa primeira fase procede-se ao preenchimento por parte dos pais e professores de um questionário onde consta uma lista de verificações utilizadas para identificar as crianças que possam sofrer desta perturbação. Já numa segunda fase procede-se à avaliação de diagnóstico, feita pelos clínicos experientes na interpretação do comportamento, avaliação essa que se baseia em critérios previamente estabelecidos e que fornecem uma clara descrição da perturbação.”.

Os critérios de diagnóstico atuais, para esta Perturbação Global do Desenvolvimento, baseiam-se na descrição do *Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais* (DSM-IV-TR) da *American Psychiatric Association* que, em breve, será substituído pelo DSM-V, e na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID 10) da Organização Mundial de Saúde. Embora, ao longo dos tempos, vários autores, entre os quais destacamos Szatmari, Bremner e Nagy (1989); A. Rivière (1996); Gillberg e Gillberg (1991), também tenham identificado critérios muito semelhantes e válidos.

Optamos, tal como já referimos anteriormente, por utilizar os critérios e terminologia do DSM-IV-TR. Seguidamente, apresentamos os critérios de Diagnóstico do DSM-IV-TR para a Perturbação de Asperger:

| | |
|----|--|
| | <p style="text-align: center;">CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.80 PERTURBAÇÃO DE ASPERGER [F84.5]</p> |
| A. | Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características: |

| | |
|----|---|
| | <p>1) Acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos verbais, tais como contacto olhos nos olhos, postura corporal e gestos reguladores da interação social;</p> <p>2) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;</p> <p>3) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);</p> <p>4) Falta de reciprocidade social ou emocional.</p> |
| B. | <p>Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:</p> <p>1) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;</p> <p>2) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;</p> <p>3) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);</p> <p>4) Preocupação persistente com partes de objetos.</p> |
| C. | <p>A perturbação produz um déficit clinicamente significativo da atividade social, laboral ou de outras áreas importantes do funcionamento.</p> |
| D. | <p>Não há um atraso geral da linguagem clinicamente significativo (por exemplo,</p> |

| | |
|----|---|
| | uso de palavras simples aos 2 anos de idade, frases comunicativas aos 3 anos de idade). |
| E. | Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de autoajuda próprias da idade, no comportamento adaptativo (distinto da interação social) e na curiosidade acerca do meio ambiental durante a infância. |
| F. | Não preenche os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia. |

(APA, 2002)

É, também, referido no DSM-IV-TR que embora as crianças que sofrem desta perturbação tenham traços comuns, tais como dificuldades no comportamento, na socialização, na comunicação, interesses e rotinas, as principais características individuais revelam-se de muitas maneiras, podendo registar-se problemas de organização e coordenação motora, além das áreas de desenvolvimento já referidas nos critérios de diagnóstico.

Independentemente dos meios ou das etapas/fases de diagnóstico é importante que se percebam as vantagens dos pais, professores e até do próprio portador perceber e aceitar o diagnóstico, pois talvez seja possível evitar o isolamento e estado depressivo que às vezes sofrem e ajudaria a que fosse possível utilizar os recursos adequados para desenvolver o seu potencial e propiciar uma melhor integração na sociedade.

Os “Aspies” destoam, no entanto, não são necessariamente inferiores, pelo contrário, procuram a perfeição e a verdade, necessitam de aprender tudo acerca das suas áreas de interesse e utilizam ferramentas mentais diferentes das esperadas, pois não tentam ir ao encontro das necessidades sociais e emocionais dos outros, mas sim procurar o verdadeiro conhecimento.

É necessário tentar captar a sua verdadeira essência, pois se a definição da Perturbação de Asperger, ao invés de referir as fraquezas/dificuldades, referisse as capacidades/talentos poderíamos descobrir porque é que os “Aspies” são tão especiais. Eis os critérios de Diagnóstico “positivos” segundo Tony Attwood (Attwood, 2010):

| | CRITÉRIOS POSITIVOS DE DIAGNÓSTICO PARA A PERTURBAÇÃO DE ASPERGER (ATTWOOD, 2010) |
|-----|---|
| 1. | Relações pessoais caracterizadas por uma perfeita lealdade; |
| 2. | Independência de preconceitos sexistas ou geracionais; |
| 3. | Discurso isento de falsidades ou conceitos politicamente corretos; |
| 4. | Capacidade de seguir as próprias ideias ou perspectivas, apesar das provas em contrário; |
| 5. | Consideração por pormenores e detalhes que aparentam pouco interesse para a maioria; |
| 6. | Capacidade de aceitar argumentação sem ideias pré-concebidas; |
| 7. | Interesse nas verdadeiras contribuições para a conversa, sem perder tempo com superficialidades ou trivialidades; |
| 8. | Conversação sem objetivos pouco claros ou manipulação; |
| 9. | Perspetivas originais, e por vezes únicas, na resolução de problemas; |
| 10. | Memória excecional para dados ignorados por todos os outros indivíduos; |
| 11. | Clareza de valores e poder de decisão inalterado por fatores políticos e financeiros; |
| 12. | Sensibilidade apurada para experiências e estímulos sensoriais; |
| 13. | Maiores hipóteses de prosseguir carreiras académicas e/ou científicas. |

Através destes critérios de diagnóstico que Tony Attwood inclui na sua página de internet, podemos encarar esta doença noutra dimensão completamente diferente, pois o que é

diferente não tem que estar errado, não podemos ver tudo e todos só à luz dos nossos padrões.

Inclusive, devemos valorizar o facto de a diferença acrescentar ao mundo pois

“parece que para se ter sucesso na ciência ou na arte é essencial um traço de autismo. Para o sucesso, o ingrediente necessário pode ser a capacidade de se abster do mundo quotidiano, do simplesmente prático, uma capacidade para repensar um assunto com originalidade, de modo a criar em formas nunca percorridas, com todas as capacidades canalizadas para uma especialidade” (Asperger, 1979).

3. Ser especial na diferença: ensino e aprendizagem

“Não há não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.” (António Gedeão, 1958)

Ser diferente acarreta quase que um estigma, que não começou na sociedade dos nossos tempos, desde sempre ser diferente foi sinónimo de se ser esquisito e mal aceite pelos outros. Nas últimas décadas, começou a ganhar forma a ideia de que ser diferente pode ser especial, que dentro das nossas diferenças podemos ter capacidades/talentos ou até mesmo formas especiais de ver o mundo. Aliás, no caso da Perturbação de Asperger a maior parte dessas diferenças estão encerradas nas competências sociais, por isso, se observados sozinhos quase não vemos diferenças comparativamente com os restantes indivíduos. Muitas vezes, as suas limitações podem ser trabalhadas de forma a conseguirem dominá-las em determinadas situações. Depois de identificadas as áreas com dificuldades, existem maneiras de treinar as competências que eles necessitam de assimilar para conseguirem integrar-se.

3. 1. A interacção social

“A natureza destas crianças revela-se mais claramente no seu comportamento para com as outras pessoas. Na verdade, o seu comportamento no grupo social é o sinal mais claro da sua perturbação.” Hans Asperger (1991)

Na sociedade, há uma tendência para avaliar as pessoas pela sua aparência, pela forma como agem e comunicam, e é justamente aqui que reside a dificuldade das pessoas e crianças com Perturbação de Asperger. Eles são incapazes de “*descodificar os sinais que a maior parte dos humanos considera evidentes e lógicos*”, como podemos ler na página de internet da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), consequentemente são incapazes de interagir com os outros.

Os “Aspies” normalmente desejam fazer amizade, gostam de socializar e de estar em contacto com outras pessoas, ao contrário do que acontece com os autistas clássicos, no entanto, apresentam uma grande dificuldade em fazer amigos porque não sabem como fazê-lo.

A sua dificuldade em entender sinais não-verbais, impossibilita que decifrem corretamente os sentimentos transmitidos através de expressões faciais, da linguagem corporal ou do contacto visual, o que dificulta a compreensão da mensagem que lhes é transmitida. O seu entendimento limitado dos sinais não-verbais faz com que quando interagem com outras pessoas, se aproximem demais das mesmas, utilizando estes sinais de forma errada e desajustada. É também comum que por vezes sejam demasiado formais, mesmo com pessoas que conhecem bem, ou inversamente informais com pessoas que desconhecem.

As crianças portadoras da doença não sabem brincar e interagir naturalmente, o que leva a que com alguma frequência faz se sintam fragilizadas, diminuindo a sua autoestima. Esta situação pode conduzir ao isolamento ou ainda a um estado depressivo por serem diferentes dos seus pares (Kutsher, Martin L., 2011).

Na adolescência, o problema da interação pode agravar-se, pois as relações nesta fase baseiam-se no entendimento e empatia mútuas, o que pode levar a um estado depressivo ou em alguns casos gerar agressividade e comportamentos violentos.

Todos estes fatores podem trazer dificuldades na criação e manutenção das relações interpessoais sobretudo nas pessoas que não entendem/ conhecem a dificuldade dos “Aspies”.

O processo de socialização é para os portadores de Asperger uma aprendizagem. Segundo Cumine, et al. (2006) estes sujeitos *“não adquirem capacidades sociais incidentalmente: têm de aprendê-las especificamente”*.

Cabe aos pais, professores e demais envolvidos procurar ajudar os “Aspies” neste seu duro caminho, através do treino de competências sociais. Na página da APSA são sugeridas algumas formas de efetuar este treino, de entre as quais destacamos:

- *Aprender a:*
 - *Começar, manter e terminar brincadeiras;*
 - *Ser flexível, cooperativo e capaz de partilhar;*
 - *Isolar-se sem ofender os outros* (é necessário que aprenda como estar com as outras crianças, nomeadamente no que respeita ao saber deixar que todos tenham opinião e a possam manifestar, ou mesmo que sejam incluídos na atividade. Muitas vezes, necessitam de aprender a mostrar aos outros que de momento quer estar sozinho, sem que o faça de forma agressiva);
- *Explicar o que a criança deveria ter feito* (deve haver sempre o cuidado de explicar detalhada e cuidadosamente todas as hipóteses e atitudes a ter aquando da interação com os outros, até mesmo quando se tratam de brincadeiras que à priori podem parecer demasiado básicas. Os portadores de Asperger geralmente não conseguem perceber de que forma as suas atitudes podem interferir nos sentimentos das outras pessoas, é por isso importante que sejam ensinados a pensarem e colocarem-se no lugar do outro, por forma a evitar que sejam mal interpretados).

- *Encorajar um amigo a brincar coma criança em casa* (procurar que um adulto esteja presente e planeie de antemão atividades, que ajudem a motivar a criança para que, mais tarde, esta tome a iniciativa de convidar outros amigos e não se sinta intimidada com as suas dificuldades a nível das competências sociais).
- *Inscriver em clubes desportivos, grupos de escuteiros ou associações* (a participação em coletividades deverá ser uma medida a adotar no sentido em que será mais uma possibilidade de envolver a criança em experiências sociais. Algumas das vantagens desta envolvência em grupo, prendem-se com o facto de este tipo de atividades serem antecipadamente estruturadas e de as crianças estarem sob supervisão de profissionais responsáveis, que devem oportunamente ser informados dos problemas e estratégias a adotar no trabalho com os “Aspies”).
- *Ensinar a observar outras crianças para que tenha outro tipo de indicações sobre “o que fazer” e “como fazer”* (para evitar que um “Aspie”, inconscientemente, aja de forma desobediente e atrevida, deve fazer-se com que tenha oportunidade de observar o comportamento de outras crianças, desde que estas o façam dentro do que é estabelecido como correto).
- *Encorajar e participar em jogos cooperativos e de competição* (este tipo de atividades são bastante proveitosas, uma vez que os Asperger precisam aprender qual é a sua vez, porque tendencialmente desejam sempre os primeiros sobretudo quando se trata de jogos e competições. É também importante que seja orientado quanto à sua vez de falar e de permitir aos seus pares oportunidade iguais de participação, uma vez que normalmente se excedem e perdem noção dos limites).
- *Modelar o relacionamento com os outros* (geralmente os pares sentem-se pouco à vontade e até mesmo inseguros quanto aos comportamentos e atitudes a ter com os seus companheiros “Aspies”, neste processo o professor terá um papel fundamental, pois será encarado como modelo. O professor deve por isso “encorajar comportamentos tolerantes, recorrer a atividades de desenvolvimento

de competências sociais e reforçar positivamente a cooperação dos companheiros de turma” (Attwood, 2006).

- *Informar sobre outras formas alternativas de pedir ajuda* (é necessário e importante que a criança seja incentivada a recorrer aos seus pares quando precisam de ajuda, de forma a não estarem demasiado aos adultos, sejam eles os pais ou o professor).
- *Encorajar potenciais amizades* (as crianças têm a capacidade de se adaptarem e entregarem àqueles de quem mais gostam de forma incondicional, é pois de extrema importância que se favoreça e encoraje a interação com outras crianças, inicialmente em número reduzido, para que a criança com Perturbação de Asperger possa estar mais à vontade. Estas amizades serão certamente relevantes no seu crescimento e bem-estar, pois os amiguinhos certamente “*poderão vir a ajudá-la a lidar com situações em que seja incomodada por crianças de outras turmas, a integrá-la nos jogos de grupo, a agir em sua defesa na sala de aula e a ajudá-la a compreender como tem de proceder, quando a professora não está presente ou disponível*” (Attwood, 2006).
- *Proporcionar distrações nos intervalos* (ao contrário do que habitualmente acontece, para os “Aspies” o intervalo é um momento do dia em que estão mais vulneráveis, os funcionários devem então estar sempre alerta e tentar na medida do possível contribuir para a sua inclusão no grupo, ou quando necessário para que a sua vontade de estar sós seja respeitada e aceite).
- *Procurar que tenha apoios educativos* (no caso das crianças com esta perturbação os apoios educativos serão usados para as ensinar a estarem socialmente, uma vez que este tipo de competência não é normalmente abrangida pelo currículo escolar. Deve então ser estabelecido um horário e um programa de intervenção que pode variar consoante as necessidades de cada aluno).
- *Criar grupos de competências sociais para adolescentes que visem:*

- *Treinar opções mais adequadas;*
- *Demonstrar o comportamento social inadequado;*
- *Encorajar a auto-revelação e a empatia através da leitura (poesia, teatro) e jogos para aprendizagem da linguagem corporal (“Estes grupos permitem aprender e praticar uma variedade de competências sociais avançadas, recorrendo a atividades de complemento educativo, como grupos de teatro, ou a programas específicos, conduzidos por especialistas”)(Attwood, 2006), com o benefício de serem comumente divertidos, com um número controlado de participantes e de variarem em função do sucesso e necessidade individuais de cada criança. Cabe aos especialistas, estarem alerta para o facto de haver uma probabilidade de os “Aspies” não entenderem os pensamentos e sentimentos expressos em contexto social. Devem procurar-se realizar atividades e utilizar estratégias que permitam uma melhoria a este nível tais como os sugeridos pelo *Guia para Pais e Professores* da APSA que passam pela representação/ dramatização de situações em que se demonstre o que deve ou não fazer-se, pela demonstração e identificação de competências sociais adequadas anexa à projeção de possíveis soluções).*
- *Envolver em projetos que evidenciem as qualidades de um bom amigo (de acordo com os estudiosos, as crianças vão alterando a sua opinião sobre a amizade e sobre o que a mesma implica e exige delas, assim, enquanto ainda são pequenas (entre os 3 e os 6 anos) regra geral preferem estar e interagir adultos do que com crianças da sua idade. Nestes casos, os adultos, sejam eles os pais ou irmãos, devem brincar e comportar-se como se fossem da mesma idade da criança, partilhando e dando lugar à alternância de vez nas brincadeiras, para desta forma fomentar a partilha e paciência. É essencial que seja incutida a ideia de que “um bom amigo é aquele que partilha, brinca à vez e ajuda” o adulto deve ainda fazer comentários que mostrem à criança “que os bons amigos podem ajudar-se” (Kutsher, 2011).*

Numa segunda etapa (entre os 6 e os 9 anos), a relação de amizade centra-se sobretudo no princípio da reciprocidade e ajuda mútua, o amigo passa a ser aquele com quem podem

contar quando precisam de ajuda. Nesta altura, conseguem ter noção de como as suas atitudes podem ter influência tanto física como emocionalmente nos seus companheiros.

Na terceira etapa, correspondente ao período da pré-adolescência (entre os 9 e ao 13 anos) para além da separação dos géneros, a amizade passa a debruçar-se nos mesmos interesses, na partilha de aventuras, intimidades e descobertas. Os amigos ganham grande importância e tornam-se inseparáveis, apoiando-se mutuamente na forma como gerem as emoções. Para os “Aspies” é fundamental que se relacionem com pessoas com interesses semelhantes, para que assim possam aprender a reconhecer os pensamentos e sentimentos do outro bem como a ouvi-lo.

Durante a adolescência (entre ao 13 e os 18 anos), as ligações entre os grupos tomam proporções maiores e há uma tendência para as amizades em grupo, em vez da até aqui amizade a dois, o que para um adolescente com Perturbação de Asperger pode ser muito negativo, uma vez que poderá sentir-se mais isolado e sozinho, por não conseguir expressar-se e libertar-se tanto como faria numa amizade a dois. Nesta altura, é também provável que o adolescente Asperger se identifique mais com os adultos do que com os seus pares, o que se pode tornar num entrave à criação e/ ou manutenção de amizades, de qualquer forma, desde que convenientemente acompanhado e apoiado é possível que um “Aspie” faça amizades para a vida.

Tal como todas as pessoas, os portadores de Asperger precisam de reforços positivos em qualquer altura da sua vida, ainda mais quando se trata da área da socialização em que não é tão fácil identificar se realmente efetuaram progressos ou não. É por isso muito importante que em qualquer fase da vida, seja reconhecido e elogiado aquilo que um portador de Asperger tenha feito de socialmente correto. Todos os intervenientes e entidades que de alguma forma estão envolvidas na vida destas pessoas devem procurar informar-se e fazer as adaptações necessárias para melhor poderem ajudá-los.

Tomemos por exemplo a experiência de Nita Jackson:

“Aproximavam-se de mim – a rapariga baixa, gorda e tímida – no intervalo, dizendo que se sentiam culpadas de me gozarem e pedindo que aceitasse um pacote de batatas fritas, aparentemente fechado, uma lata de refrigerante ou saco de batatas fritas em palitos, como prova das desculpas. Ficavam à minha volta enquanto eu metia a mão no saco de batatas fritas (que, reparava de repente, já estava aberto, mas não pensava mais nisso), metia um punhado na boca e trincava... trincava até que, de repente, tinha uma sensação de ardor na boca. A sensação de ardor aumentava e, antes de eu entender, a minha boca estava a arder – as moças tinham salpicado as batatas fritas ou os palitos com pó de caril terrivelmente picante. Mas as latas de bebida eram piores. As fanfarronas punham formigas, vermes, larvas ou mesmo vespas nas bebidas. Felizmente, nunca fui picada pelas vespas, mas engoli algumas formigas, larvas e vermes” (Jackson, 2002).

Na escola a criança deve ser provida de uma espécie de proteção, para não ser marginalizada, nem sofrer este tipo de provocações ou exclusão, especialmente as crianças com NEE e neste caso com Perturbação de Asperger, que à partida já são mais vulneráveis.

3.2. A linguagem social

3.2.1 A linguagem

De acordo com investigações realizadas, cerca de metade das crianças com Perturbação de Asperger divulgam atrasos no desenvolvimento da fala, embora uma vez atingindo os cinco anos de idade, falem com alguma fluidez e não demonstrem ter dificuldades de aprendizagem marcadas. Por vezes, estas crianças mostram grandes dificuldades em manter uma conversa com sentido, o que justifica o facto de apresentarem um vocabulário de alto nível, ainda que não conseguindo perceber o significado exato do que dizem.

Relativamente à aquisição da fonologia e da sintaxe, estas seguem padrões semelhantes aos das outras crianças, no entanto as dissemelhanças surgem no uso da linguagem em contexto social, da semântica e da prosódia.

3.2.2 A pragmática ou a arte de conversar

Ao dialogar com uma pessoa com Perturbação de Asperger, tomamos consciência que a utilização da linguagem não se adequa ao contexto social, que faz comentários insignificantes e quebra os códigos sociais/culturais. Tony Attwood (2007) dá-nos o seguinte exemplo *“aborda um estranho no supermercado e começa por perguntar: Tem uma máquina de cortar relva? E depois lança um monólogo revelador de um conhecimento enciclopédico sobre equipamentos de jardinagem”*.

O exemplo deste autor, faz-nos pensar que as crianças com Perturbação de Asperger, não se sabem integrar num diálogo, para isso precisam de aprender a arte de conversar. Esta aprendizagem pode ser realizada de forma lúdica, através de jogos de representação.

Outras das áreas em que os pequenos “Aspies” podem sentir dificuldades são, no restabelecer de uma conversa, lidar com a incerteza ou com os erros e saber quando deve ou não interromper.

É possível que com alguma frequência aconteçam pequenas pausas, que normalmente servem para que o portador de Asperger mude de assunto ou simplesmente porque este não tem a certeza do que se estava a dizer. É sabido que o entendimento da linguagem pode ser afetado e que ainda que as palavras possam ser entendidas, o nosso recetor pode não entender a intenção ou até mesmo a mensagem que é transmitida. Na pessoa com Perturbação as pausas são muito longas, quando não sabem o que dizer têm necessidade de parar a conversa para pensar, responder ou mudar de tema. Por estes motivos, é normal que um “Aspie” não responda a perguntas do professor e pais, por não conhecer a resposta ou simplesmente porque não tem autoconfiança para assumir que não sabe.

Outro aspeto a ter em conta nos indivíduos com Perturbação de Asperger é o facto de estarem constantemente a interromper uma conversa, pois estas desconhecem as “regras” de um diálogo (falar uma pessoa de cada vez, respeitar quem está a falar, ouvir com atenção, esperar para falar/expressar).

O autor sugere-nos algumas atividades para trabalhar esta área como, criar conversas entre crianças com Perturbação de Asperger e outra criança/adulto, para isso é fundamental que seja indicada a forma certa de iniciar uma conversa, bem como de proceder a esclarecimentos de dúvidas sempre que as mesmas surjam. O professor e os pais devem sempre que possível estar presentes neste tipo de atividades. O professor pode ajudar a criança, dizendo-lhe ao ouvido o que deve dizer ou responder e qual o momento adequado para o fazer, tentando fazer com que a própria consiga também reconhecer e intervir corretamente, quando não estiver acompanhada. Outra atividade aconselhada é o trabalho de pares, uma vez que esta ajuda a desenvolver o diálogo. No caso dos adolescentes, estes podem realizar dramatizações, de maneira a poderem identificar, ilustrar e praticar os elementos fundamentais das competências de comunicação.

Segundo Tony Attwood (2007) *“o currículo de cada criança deve ainda incluir histórias que ilustrem os sinais indicativos da altura em que é oportuno tecer comentários ou proceder a uma relação de guião.”*.

3.2.3 Interpretação Literal

É comum que pessoas com Perturbação de Asperger, façam uma interpretação literal, daquilo que as outras pessoas dizem, isto é, não têm muita noção dos trocadilhos, da polissemia e dos significados ocultos ou implícitos. Esta dificuldade de compreensão afeta ainda a compreensão de frases comuns, usadas do dia-a-dia como:

“Não tires os olhos da bola”

“Ter dor de cotovelo”

“Trazer água no bico”

Os “Aspies” podem ficar confusos com certas expressões, jogos de palavras que implicam trocadilho, cabe aos pais e professores explicar o sentido da frase ou quando se trata apenas de uma brincadeira. É realmente necessário que treinem e entendam o uso de expressões humorísticas e até irónicas, para evitar que estas dificuldades de interpretação, sejam

motivo de chacota e gozo, que muitas vezes, fazem com que certas pessoas se divirtam com a ingenuidade das crianças/ pessoas com Asperger.

Para combater esta dificuldade na página de internet da APSA sugere-se que se ajude a pensar nas diferentes formas de evitar uma interpretação inadequada de um comentário ou instrução e que se explique o significado de metáforas ou figuras de retórica.

3.2.4 A prosódia e a entoação

Quando ouvimos uma pessoa com Perturbação de Asperger, constatamos a falta de entoação e de ritmo do discurso, ou seja, este torna-se monótono ou tenso a cada sílaba devido ao tom monocórdico com que estas pessoas se expressam. O facto de falarem desajustadamente, ou seja, demasiado rápido/lento, baixo/alto pode dever-se à sua incapacidade de interagir socialmente, que por sua vez faz com que fiquem nervosos e não consigam ser bem interpretados.

Numa criança Asperger, quando o tom é monótono, aborrecido ou estranho, será conveniente recorrer à ajuda de um terapeuta da fala para melhorar a prosódia da criança a nível da entoação, pronunciação, ritmo, pausas e tom de voz.

3.2.5. Utilização idiossincrática do vocabulário

O sujeito com Perturbação de Asperger demonstra ter a aptidão de inventar palavras únicas ou faz uso idiossincrático ou original da língua. Attwood (2007) dá um exemplo “chocofloco” para descrever um floco de chocolate. Esta é uma capacidade fascinante e é dos aspetos mais criativos, apaixonantes e genuínos da Perturbação de Asperger, ter capacidade de dar uma perspetiva inovadora da língua, deve por isso ser uma área encorajada.

3.2.6. Discriminação e alteração auditiva

“Tudo o que eu absorvia tinha de ser decifrado como se tivesse de passar por um processo complicado, tipo posto de controlo. Por vezes, as pessoas tinham de repetir mais do que uma vez determinada frase, dado que eu a ouvia em partes e a forma em que a minha mente dividia a frase em palavras deixava-me a braços com uma mensagem estranha e por vezes ininteligível. Era um pouco como quando alguém brinca com o botão do volume da televisão” (Williams, 1992)

As crianças com Perturbação de Asperger apresentam problemas relacionados com a concentração da atenção na voz de uma pessoa. Quando tal acontece, pode ser aparentemente uma surdez seletiva, e para este problema seja corrigido é essencial que as competências da criança sejam avaliadas por um patologista da voz ou um audiolologista. Segundo as sugestões da APSA deve-se *encorajar a criança a pedir a repetição, a simplificação, a passagem a escrito ou a reformulação de instruções* e ainda *efetuar pausas entre instruções*, para tentar minimizar estes problemas.

3.2.7. Fluência verbal

A criança com Perturbação de Asperger pode falar pouco ou pelo contrário ser muito falador, isto é, se a conversa for dirigida para a sua área de interesse, esta criança terá um discurso excessivo, pois ela é empenhada em demonstrar todo o seu conhecimento como também a sua fluência verbal acerca do seu tema preferido. Um “Aspie” pode perfeitamente dominar a conversa, como forma de expressar o seu fascínio emocional e intelectual.

Contrariamente à informação anterior, algumas crianças podem ter momentos em que ficam sem palavras, sem saber o que dizer ou até mesmo mudas. Segundo Attwood (2007) *“ a experiência clínica identificou crianças com SA que só falam com outras crianças e com os pais e que optam por ficar silenciosas na presença de outros adultos ou logo que atravessam o portão da escola.”*.

A explicação para que a criança fique sem palavras, pode ser a ansiedade, pois um elevado nível de ansiedade pode levar à gaguez ou mesmo à mudez.

Nestes casos, o problema não se sintetiza a um déficit de competência linguística, mas aparece como um efeito da agitação para falar.

3.3 As emoções

As emoções são um dos grandes problemas dos “Aspies” devido à dificuldade em compreender e interpretar a linguagem verbal e não-verbal. É então, muito comum que se gere alguma confusão nesta área, uma vez que normalmente apresentam vulnerabilidade emocional quando têm de enfrentar ambientes sociais e locais desconhecidos. Não podemos descuidar a atenção e disponibilidade para com os Asperger, porque frequentemente o sentimento de frustração, quando tomam consciência das suas falhas, torna-se dominante e adquirem comportamentos excessivos de inquietude e raiva que podem facilmente conduzir a estados de ansiedade e/ ou depressão.

Os pais, professores e todos os que se relacionarem com a criança devem estar alerta, agindo logo que percebam mudanças de comportamento que possam sugerir depressão, tais como desorganização, apatia e isolamento. Há que ter em conta que a incapacidade que os “Aspies” têm de entender os sentimentos dos outros, pode revelar-se também como negativa no entendimento dos seus próprios sentimentos.

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), surgiu como possibilidade de tratamento, tendo sido desenvolvida nos últimos anos e provando a sua eficácia *“na alteração da forma como uma pessoa pensa e reage a sentimentos como ansiedade, tristeza e raiva”* (Kutsher, 2011). De acordo com o autor anteriormente citado, esta terapia aplica-se sobretudo a crianças com Perturbação de Asperger que não sabem refletir sobre pensamentos e emoções, ou seja, que mostram incapacidade em distinguir se determinado ato é acidental ou premeditado. As TCC fazem-se através de duas etapas. Numa primeira

fase, a criança é levada a prender as emoções, tal como é sugerido na APSA treinando *uma emoção de cada vez*, aprendendo a *ler os sinais indicativos de diferentes níveis de emoções e como lhes responder e frases que a criança pode e deve dizer quando se sente confusa*.

Numa segunda fase, a qual se designa por “reestruturação cognitiva”, aplicam-se atividades que permitam aos “Aspies” adquirir novas competências.

Assim, surgem as “Ferramentas Emocionais”, introduzidas por Attwood com a finalidade de reparar sentimentos. As crianças são então, ensinadas a identificar as formas de resolver os seus problemas de foro emocional. Dependendo da idade e do nível de ansiedade, tristeza ou raiva sentidos, são-lhe dadas “fórmulas” para que libertem/reduzam a energia emocional e possuam mais fácil e claramente raciocinar. (Kutsher, 2011)

| As Ferramentas Emocionais | | |
|--|--|---|
| | O que fazer? | Para que fazer? |
| <u>Ferramentas Físicas</u> | <ul style="list-style-type: none"> - dar uma corrida; - saltar num trampolim; - dar um mergulho; - praticar desporto; - dançar; | <ul style="list-style-type: none"> - libertar energia emocional; |
| <u>Ferramentas de Relaxamento</u> | <ul style="list-style-type: none"> - desenhar; - ler; - ouvir música; - isolar-se; - movimentos de embalo; - fazer uma ação de forma repetitiva; | <ul style="list-style-type: none"> - acalmar a pessoa; - diminuir a frequência cardíaca; - recuperar emocionalmente; |
| <u>Ferramentas Sociais</u> | <ul style="list-style-type: none"> - encontrar e estar com alguém; | <ul style="list-style-type: none"> - alterar o humor; |
| <u>Ferramentas Lógicas</u> | <ul style="list-style-type: none"> - usar a sua força intelectual para controlar os sentimentos; | <ul style="list-style-type: none"> - alterar o raciocínio; - melhorar o conhecimento; - desafiar crenças desadequadas; |

| | | |
|---|---|--|
| <u>Ferramentas de Interesses Especiais</u> | - ocupar-se do seu objeto de interesse; - isolar-se e ficar absorvida pelo seu interesse especial; | - repor o seu equilíbrio emocional; -excluir pensamentos negativos; |
| <u>Medicação</u> | - tomar medicação; | - ajudar a gerir emoções; |

(Adaptado de Kutsher, 2011)

3.4 Interesses especiais e rotinas

As pessoas com Perturbação de Asperger possuem duas características recentemente identificadas, a tendência para se fixarem num interesse especial e nas rotinas, repetitivas.

O interesse para colecionar os objetos está sempre presente, tendo a criança uma sensibilidade para identificar os objetos alvo à distância, sendo difícil dissuadi-la da sua vontade. Nota-se uma sequência na evolução dos interesses, já que o grau superior de interesse por um tema advém do interesse de um objeto a ele associado. A pessoa absorve o assunto de uma forma fantástica, lendo o que estiver disponível sobre o assunto e realizando uma série de perguntas sobre o tema. Também têm um grande interesse por estatísticas, simetria e ordem (Attwood, 2007).

“Por exemplo, uma criança de sete anos com SA tornou-se vivamente interessada pelo campeonato de futebol americano: assistia avidamente aos jogos na televisão, memorizava os comentários, sabia os resultados de jogos anteriores e a classificação de cada uma das equipas e era capaz de falar do assunto durante horas.” (Attwood, 2007).

As crianças podem interessar-se por personagens, personificando-as, polícias, eletricitas, demonstrando grande criatividade. Durante o processo dá-se a pesquisa exaustiva e solitária. Os interesses são na sua maioria excêntricos, intensos, mas breves, levando os pais a adequar os materiais (relativos ao interesse) sem se poder desfazer dos anteriores. Na adolescência os interesses evoluem normalmente para pessoas concretas, surgindo as primeiras paixões, onde se pode idolatrar pessoas comuns ou *pop-stars*.

Estas crianças especiais demonstram uma inclinação para a criação e execução de rotinas que têm de ser cumpridas, para não elevarem os seus níveis de ansiedade e angústia. Esta rotina uma vez criada tem de ser mantida sequencialmente, podendo aumentar com o passar do tempo.

“A rotina ao deitar começa com o alinhamento de três brinquedos e vem a tornar-se num elaborado ritual, em que a colocação de dezenas de brinquedos tem de obedecer a regras rigorosas de sequência e simetria.” (Attwood, 2007).

Attwood, 2007 refere que estas duas características interesses e rotinas estão presentes nos critérios de diagnóstico das Perturbações de Asperger da Associação Americana de Psiquiatria e da Organização Mundial de Saúde.

3.4.1. Interesses Especiais

Todo o ser humano possui interesses especiais, os interesses de uma pessoa com Perturbação de Asperger distinguem-se dos demais pela excentricidade, uma vez que a procura é normalmente solitária, estes exercem uma grande influência no temperamento da pessoa e dominam o seu tempo e tema de conversa (Attwood, 2007).

Estes interesses podem surgir por vários motivos:

- Para facilitar o diálogo, a pessoa tem um assunto seguro que domina, havendo fluência e segurança ao longo da conversa;
- Para manifestar inteligência, as pessoas com Perturbação de Asperger falam sobre o tema que dominam, com linguagem específica, mesmo que estejam a criar um monólogo e não uma conversa;

- Para instituir a ordem e a estabilidade, como estas pessoas têm dificuldade em lidar com a mudança e com o dia-a-dia, criam interesses que estão relacionados com estes aspetos (arranjar trabalho num arquivo);
- Um meio de descontração, estas atividades surgem para evitar a tensão ligada às interações sociais, encontrando mais segurança na sua rotina;
- Uma atividade gratificante, o interesse não é uma simples maneira de ocupar o tempo, mas sim uma forma de obter prazer;

Como viver com os interesses especiais, nem sempre é fácil para as famílias lidar com estes interesses especiais e todas as perguntas e materiais que estes acarretam.

Alguns pais perguntam como é possível reduzir ou eliminar estes interesses especiais e existem duas soluções:

Controlar o acesso - limitar o tempo que é utilizado na atividade através do uso de um relógio, sendo necessário incitar a criança a mudar de atividade/interesse (retirando todos os estímulos da atividade anterior), sem nunca tentar retirar o interesse radicalmente.

Aplicar o interesse de forma construtiva – Como as crianças “Aspie” não têm, normalmente motivação, a não ser nos seus interesses especiais, uma boa forma de as motivar para as diversas atividades é aplicar o seu interesse especial nessas atividades/aprendizagens. Podem-se usar também os interesses especiais como “moeda de troca”, se cumprir as regras há um benefício previamente planeado a que tem direito (exemplo, se a criança acertar em 15 exercícios, ganha 15 minutos de acesso à biblioteca para pesquisar sobre o seu interesse).

Attwood (2007) expõe que os professores têm vindo a tentar criar uma ponte entre o interesse especial das crianças/jovens com Perturbação de Asperger e uma futura profissão dentro do interesse. Também na escola se podem criar parcerias onde as crianças “Aspie” utilizam o seu interesse especial (por exemplo domínio da informática) para ajudar colegas

com dificuldades, que também o ajudam em áreas que este tem menos interesse e consequentemente menos motivação, integrando-o no grupo, criando amizades.

Este interesse especial poderá servir de terapia no final do dia de escola, ou após uma discussão já que funciona como uma fonte de descontração.

3.4.2. A rotina

Attwood (2007) define a rotina como uma forma de tornar a vida previsível e também para estabelecer a ordem, já que se consegue reduzir a ansiedade ao controlar o caos, a novidade e a incerteza. Criar uma rotina é uma resposta comum à ansiedade, tal como quando nós somos supersticiosos.

A criação de uma rotina é um reforço negativo, porque tem em vista o fim de uma sensação desagradável, sendo utilizada pelos “Aspies” para garantir a estabilidade e reduzir a ansiedade.

A rotina não se deve tornar excessiva e por isso deve-se ensinar a criança a estabelecer compromissos escrevendo num diário a sua rotina, para haver previsibilidade reduzindo assim o nível de ansiedade. Na escola a criança tem de ser a prioridade e por isso a contratação de pessoal, as licenças de maternidade e alterações de professores devem ser previstas e reduzidas, de forma a não quebrar a rotina, a estabilidade e segurança que a criança sente.

3.5. A sensorialidade

Tony Attwood (2007), refere que as crianças com perturbação de Asperger podem ser bastante sensíveis a determinados estímulos sensoriais, de tal forma que as sensações comuns ao ser humano podem ser sentidas de forma insuportável, e onde apenas a

antecipação de uma dessas experiências pode provocar níveis elevados de ansiedade. Esta hipersensibilidade tem tendência a diminuir com a idade.

A hipersensibilidade é mais comum ao nível auditivo e tátil, mas pode também estar associada ao paladar, à intensidade dos aromas, cores e luz, que podem levar a reações desajustadas. Por outro lado estas crianças podem demonstrar pouca sensibilidade ao nível da dor e calor (temperaturas muito altas), que outros não aguentariam (Attwood, 2007).

3.5.1 Sensibilidade ao som

Vários estudos sugerem a existência de três tipos de ruídos extremamente difíceis de suportar:

- Os ruídos súbitos e inesperados, descritos como «agudos» por um adulto com Perturbação de Asperger, de que são exemplos o ladrar de um cão, um telefone a tocar, uma pessoa a tossir ou até o clicar da tampa de uma caneta;
- Os ruídos altos e contínuos, em especial, o barulho dos pequenos motores elétricos de cozinha, casa de banho ou jardim;
- Os ruídos confusos complexos ou múltiplos, comuns em salas de reuniões e centros comerciais.

Para todos nós será difícil perceber a sensibilidade que estas pessoas possuem, mas pode ser comparado à sensibilidade que sentimos quando se ouve um raspar de unhas num quadro de lousa. Esta sensibilidade é tão grande que conseguem perceber que um comboio está prestes a passar, muito antes de ser visível ou audível ao ouvido comum.

“Se a minha mãe, professores e ama tivessem tido conhecimento dos meus problemas sensoriais teriam sabido contornar melhor os acessos de mau humor e outros comportamentos mais agressivos. Quando a minha ama

descobriu que o ruído alto me incomodava, castigava-me rebentando um saco de papel junto de mim, sempre que eu me portava mal: era uma verdadeira tortura. O estímulo sensorial doloroso ou angustiante nunca deve ser usado como castigo.” (Attwood, 2007).

Esta sensibilidade ao som varia, uns dias um certo som pode ser intoleravelmente intenso enquanto noutro pode apenas ser irritante, mas tolerável.

Existem algumas técnicas para as pessoas com Perturbação de Asperger conseguirem suportar certos sons, tais como cantarolar, fazer rabiscos ou concentrar-se num dado objeto. Há ruídos que podem ser eliminados ou reduzidos, como o arrastar de cadeiras (usando bases de feltro), barulhos desnecessários enquanto a pessoa/criança está presente (aspirador, secador de cabelo). Outra estratégia é o uso de tampões de silicone, que podem ser colocados quando for necessário, ou o uso de auscultadores para ouvir música (ajudando a criança a concentrar-se). Por vezes a explicação de um som (a sua causa e duração) podem tornar o som mais suportável, como um secador de mãos, explicando para que serve e que esta se desliga sozinha passado algum tempo.

3.5.2 Sensibilidade tátil

A sensibilidade tátil pode ter dois enfoques, a intensidade do toque, ou o toque numa zona específica do corpo. As zonas mais sensíveis são o couro cabeludo, a parte de cima dos braços e as palmas das mãos. Esta sensibilidade torna experiências como a ida ao cabeleireiro, o uso de algumas roupas, tintas ou plasticina, ou um simples abraço ou aperto de mão, ações que podem causar pânico. Frequentemente os portadores de Asperger dão respostas exageradas e desproporcionadas ao contacto físico, que advêm exatamente deste pânico.

Pode acontecer que o Asperger goste da pessoa que tem contacto físico consigo, mas sendo este repentino ou inesperado tem dificuldade em aceitar que a outra pessoa inicie este

contacto, por outro lado, é comum que goste de contacto físico quando a iniciativa parte de si mesmo.

As estratégias utilizadas para aumentar a tolerância à sensibilidade tátil são, a compra de várias peças de vestuário iguais, de diferentes tamanhos (uma maior extensão de tempo sem ter de se adaptar a novo vestuário), a *Terapia de Integração sensorial* (que tem por objetivo ajudar a reduzir a sensibilidade tátil) que inclui massagens e fricção nas zonas sensíveis (Attwood, 2007).

3.5.3 Sensibilidade ao paladar e à textura dos alimentos

As crianças “Aspie” devido a uma hipersensibilidade à textura e paladar dos alimentos, têm dificuldade em fazer uma dieta saudável, uma vez que normalmente apenas comem os alimentos que lhes são conhecidos e que não provocam mau estar. Esta sensibilidade tem tendência a diminuir com a idade, mas as pessoas ganham resistência à experimentação porque têm receio. As crianças devem ser acompanhadas por um dietista para evitar a privação de certos nutrientes presentes em alimentos não ingeridos, deve-se dar a provar e lambeir novos alimentos antes de se pedir para mastigar ou engolir, de forma a despertar o interesse das crianças para a variedade de sensações. Outra estratégia é oferecer á criança novos alimentos quando esta se encontra distraída ou descontraída.

3.5.4 Sensibilidade visual

A percepção visual nas pessoas com Perturbação de Asperger é diferente das pessoas comuns. Os “Aspies” são mais sensíveis a certos graus de luz e às cores, o que lhes deturpa a percepção da realidade provocando ansiedades e medos. As estratégias referenciadas por Attwood (2007) para reduzir esta sensibilidade são a utilização de óculos escuros ou lentes fotocromáticas, sentar a criança num lugar mais resguardado da luz intensa e utilizar equipamento de filtragem de luz.

“Costumava detestar lojas pequenas porque a minha percepção visual as fazia parecer ainda mais pequenas do que efetivamente eram” (White e White, 1987 citado por Attwood, 2007).

3.5.5. Sensibilidade ao cheiro

O cheiro de certos perfumes ou produtos de limpeza podem ser extremamente incomodativos para as pessoas com Perturbação de Asperger, por isso deve-se escolher aqueles que não fazem grande interferência e usar sempre os mesmos.

3.5.6. Sensibilidade à dor e à temperatura

Constatou-se que as pessoas com Perturbação de Asperger têm pouca sensibilidade à dor e às temperaturas exemplos de actos que para a pessoa comum são dolorosos e para os “Aspies” são quase indiferentes, são a deglutição de comidas e bebidas muito quentes ou, no caso das últimas, muito frias, uma farpa num dedo (lasca de madeira), uma queimadura ou o ferimento após uma queda. A roupa desadequada para a estação do ano também é um exemplo de falta de sensibilidade à temperatura.

É então necessário ter cuidado extra com as crianças “Aspies” pois podem estar doentes sem que os pais se apercebam, dores de dentes e otites passam despercebidas. As estratégias que Attwood (2007) sugere aos pais são a procura de indicadores de dor (como sinal de sofrimento), encorajar as crianças a dizer quando sentem dor, estar sempre atentos ao mínimo sinal de incómodo, pois pode representar uma doença grave (apendicite) e explicar à criança a importância de falar sobre as dores para prevenir problemas mais graves.

3.5.7 A sinestesia

A sinestesia caracteriza-se por uma associação de percepções sensoriais, esta característica não é específica das pessoas com Perturbação de Asperger. Esta associação caracteriza-se mais frequentemente pela visualização de cores quando se ouve um determinado som (audição colorida). Os sons podem também ter associadas sensações de forma, textura, cheiro, sabor ou movimento, o que leva à necessidade, em alguns casos, de um “Aspie” ter de desligar os eletrodomésticos para comer.

3.6. A motricidade

A descoordenação Motora é, segundo Gilbert & Gilbert (1989) citado por Attwood (2007), um dos critérios de diagnóstico para a Perturbação de Asperger. O atraso ao começar a caminhar, a capacidade limitada para aprender a apertar os atacadores, jogar à bola ou uma forma estranha de correr e andar, são alguns dos indícios na primeira infância. Durante a escola sobressai a má caligrafia e a falta de destreza para o desporto escolar. Por sua vez na adolescência podem desenvolver tiques faciais e espasmos involuntários, indicadores de alterações motoras.

Depois de alguns estudos na área da coordenação motora, em crianças com Perturbações de Autismo, concluiu-se que as capacidades afetadas estão relacionadas com a motricidade fina e grossa, sendo as mais evidentes:

- A locomoção, as crianças apresentam uma descoordenação entre os membros inferiores e os superiores durante a marcha ou corrida (treino de imitação através de um vídeo ou espelho);
- Jogos de bola, apresentam dificuldades ao nível da receção e lançamento da bola o que pode levar à exclusão dos jogos coletivos (treino em casa de jogos com esse objetivo);
- Equilíbrio, demonstram problemas ao caminhar com um pé à frente do outro (é necessário treinar o equilíbrio através de atividades no ginásio e parque infantil);

-Destreza manual, incapacidade em realizar movimentos com as duas mãos em simultâneo (treino com o exercício “mão sobre a mão”);

-Caligrafia, dificuldade na motricidade fina (que deve ser compensada através de exercícios de correção da caligrafia e também pelo uso do computador para minimizar a frustração do aluno);

-Alteração do ritmo dos movimentos, em atividades de coordenação motora, dá-se uma aceleração do ritmo para que a tarefa acabe rapidamente (treino com a criança, com a ajuda de um metrônomo, exercícios de recorte);

-Falta de firmeza nas articulações, que não permite o uso correto do lápis e a preensão de objetos (a criança deve ser sujeita a um programa de correção com um terapeuta ocupacional o mais precocemente possível);

-Ritmo, dificuldades em sincronizar movimentos, manter e acompanhar ritmos;

-Imitação de movimentos, dificuldade em sincronizar movimentos e posterior tendência a imitar a postura corporal do par de conversação (exercícios para ajudar a sincronizar movimentos);

-Alterações motoras reconhecidas:

- .Síndrome de Tourette, tiques, movimentos involuntários, piscar de olhos, sinais vocais (tratamento realizado pelo psiquiatra ou neurologista);
- A capalepsia e outras características associadas à doença de Parkinson, caracterizada por posturas estranhas, “congelamento” de movimentos (exemplos, enquanto faz a cama, ou come) rosto sem expressão, caminhar arrastado (Observação da criança/adulto por um neurologista ou neuropsiquiatra);

- Disfunção cerebelar, algumas crianças possuem o cerebelo mais pequeno do que é normal o que dificulta a correta funcionalidade da tensão muscular, o movimento, o equilíbrio, a postura, entre outros (é um problema psicológico e não uma questão de preguiça).

3.7. A cognição

Alguns estudos efetuados nesta área sugerem que as crianças com Perturbação de Autismo têm dificuldade ao nível da representação abstrata, não conseguindo brincar ao faz-de-conta como as outras crianças que agarram numa banana e fingem ser um telefone. Estas crianças têm dificuldade em perceber um sentido diferente de uma frase que não seja o seu sentido literal (“olho por olho, dente por dente”).

As crianças “Aspie” não conseguem dar um sentido real ao que as pessoas pensam e dizem, por isso é necessário serem treinadas para o efeito (através da representação com utilização de cenários e explicações/instruções). Estas apesar de saberem o que poderá estar no pensamento de cada um, não conseguem aplicar o conhecimento adquirido de forma eficaz, devido à ausência de coerência central que é a incapacidade de deslocar vários conhecimentos para uma situação específica. Estas crianças precisam de parar, pensar e só depois agir, uma vez que fazem as coisas sem perceber as consequências dos seus atos.

3.7.1. Perfil de capacidades em testes de inteligência

As crianças com perturbação de Asperger têm resultados discrepantes nos testes de inteligência dependendo da competência a ser avaliada (exemplo Q.I verbal e Q.I. de realização). Na avaliação intelectual formal o Q.I. desce significativamente devido às dificuldades que elas sentem ao nível da compreensão, e também ao nível do comportamento social. Estes testes podem porém ajudar a identificar as dificuldades das crianças tentando diminuir o seu impacto.

Attwood (2007) propõe que

“Os testes de avaliação de conhecimentos feitos na escola sejam adaptados às crianças com SA. A parte mais importante do texto pode ser assinalada, o lugar na sala deve situar-se onde haja o mínimo de distração auditiva ou visual e deve haver tolerância para com a caligrafia e o tempo necessário para escrever as respostas”.

3.7.2. Memória

A dificuldade em relembrar acontecimentos anteriores à aquisição da linguagem é uma característica comum no desenvolvimento das crianças, mas algumas pessoas com Perturbações de Autismo têm facilidade em recordar acontecimentos anteriores à aquisição da linguagem, já que têm uma memória visual fantástica. São capazes de decorar páginas de livros inteiras e recordar acontecimentos e datas de uma forma prodigiosa, o que é uma vantagem quando se participa num concurso.

3.7.3 Flexibilidade e pensamento

As crianças “Aspie” são descritas como pouco flexíveis em termos cognitivos, têm uma maneira de pensar rígida que tende a não se adaptar. Se um problema tiver várias soluções dificilmente conseguem perceber outra resposta que não as suas.

Os jogos são uma boa maneira de ensinar a flexibilidade, através do uso de diferentes percursos, soluções e processos. Na utilização de blocos de plástico estes podem ser agrupados de forma diferente consoante o critério escolhido. A interpretação de imagens ambíguas também tem o mesmo objetivo e nas crianças mais velhas utilizam-se cartões que representam cenas impossíveis com o objetivo da criança descobrir o que está errado, e cartões com objetos onde se pergunta “que outras coisas podes fazer com...?” (exemplo uma mola da roupa).

Associada à inflexibilidade surge também a baixa capacidade para aprender com os erros, já que a criança faz mal e não procura outras estratégias. Deve-se encorajar a criança a parar para pensar noutra estratégia podendo pedir ajuda para resolver o problema. Após as aprendizagens estas crianças podem ter dificuldades em generalizar o que aprenderam a outras situações.

Por vezes também são incapazes de aceitar que estão erradas o que leva a outra aprendizagem, que é a conclusão de que não temos todos a mesma opinião. É necessário também lembrar as crianças em diferentes situações que uma dada competência é importante, pois nem sempre é fácil chegar à interpretação abstrata da situação.

3.7.4. *Leitura, ortografia e numeracia*

As crianças com perturbação de Asperger têm tendência a estar nos extremos das capacidades, ao nível da leitura, ortografia e numeracia. Uma criança reconhece as palavras mas não compreende o seu significado, outras demonstram muitas dificuldades a decifrar o código escrito. As crianças com interesse nos números demonstram capacidades de cálculo semelhantes à dos adultos utilizando métodos complexos para a execução de contas.

A aquisição dos conhecimentos não é sequencial nestas crianças, o que por vezes significa que precisam de mais tempo para aprender competências básicas. É importante ter em conta o que as crianças sabem fazer, mas também a forma como o fazem, porque muitas vezes usam métodos pouco convencionais que para elas são mais simples.

Estas crianças são sensíveis à crítica e se suspeitarem que irão falhar numa dada atividade podem nem sequer tentar desenvolvê-la. Os professores devem evitar a crítica, orientando-as de forma calma e positiva, tentando explicar que errar é normal. Quando a criança sentir necessidade de pedir ajuda ao professor e não quiser mostrar, ambos devem combinar um código para esse efeito, abordando depois de forma discreta o aluno.

3.7.5 Imaginação

As crianças com Perturbação de Asperger praticam um jogo de faz-de-conta normalmente solitário e muito complexo, fazendo da experiência de fazer o pão todo o ciclo desde apanhar a semente, a moer e amassar o pão e também representam histórias tal e qual foram apresentadas pelo professor. Estas crianças podem construir um mundo próprio, que serve de escape e contentamento, como que um passatempo. É preciso ter especial atenção às crianças, pois podem não conseguir distinguir a ficção da realidade.

3.7.6 Pensamento Visual

As pessoas com perturbações de Asperger têm uma ótima memória visual e recorrem a analogias para a explicação do real *“Os relacionamentos entre as pessoas são, por exemplo, como uma porta de correr de vidro. A porta tem de ser aberta com cuidado e se levar um empurrão pode partir-se”* (Attwood, 2007).

A utilização de diagramas, esquemas e tabelas por parte do docente, ajudam na interiorização do assunto em questão nas crianças “Aspies”.

“Parece que para se ter sucesso na ciência e na arte, é essencial ter um traço de autismo. A capacidade para nos afastarmos do mundo de todos os dias e das coisas práticas, para repensar um assunto com originalidade, de modo a criar caminhos ainda não percorridos, canalizando todas as capacidades numa única especialidade, parece ser o ingrediente necessário para o sucesso” (Hans Asperger, citado por Attwood, 2007).

4. A Perturbação de Asperger e o contexto escolar

4.1. Necessidades Educativas Especiais

No contexto escolar prático, um aluno apresenta necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os restantes alunos da sua faixa etária, apresenta dificuldades significativamente maiores na aprendizagem ou tem algum problema de ordem motora, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas.

Como menciona Marchesi (1995),

“a situação de cada pessoa com uma condição de deficiência é única. Por consequência, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino de alunos com algum tipo de incapacidade, mas sim de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que estão escolarizados. É preciso que os professores estejam atentos às relações que estes alunos estabelecem nos períodos de trabalho, nos períodos de lazer, nas atitudes que manifestam em relação aos colegas e às que os colegas evidenciam em relação a eles”.

O mesmo autor refere que a sinalização das crianças com Necessidades Educativas Especiais pode apresentar uma dualidade no seu processo de inclusão, uma vez que ao serem “(...) identificadas e etiquetadas como tendo necessidades educativas especiais, então provavelmente vão ser tratadas diferentemente, desvalorizadas e estigmatizadas”; por outro lado, “(...) se as crianças que têm dificuldades na aprendizagem não são identificadas individualmente, então não haverá maneira de as identificar e encontrar recursos para elas”. O autor reforça que as questões inerentes à sinalização destas crianças “(...) nunca são lineares e todos temos presente o efeito das “profecias auto realizadoras”.

4.1.1. A escola inclusiva

Segundo Manuel Sarmiento “a escola, na multiplicidade dos seus públicos, dos saberes que administra e das práticas diversas que conduz, é quase sempre a primeira instituição que as crianças encontram onde podem adquirir consciência da sua posição na estrutura social e

procurar resposta (embora parcial) para a construção dos seus direitos.” Neste sentido, a escola inclusiva permite às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ter os mesmos direitos que as crianças ditas “normais”, fazendo as mesmas aprendizagens e não sendo por isso distinguidas pelas suas diferenças, na tentativa de modificar a ideia que a sociedade tem em relação às pessoas com NEE.

Os princípios pelos quais a escola inclusiva se rege defendem que os alunos não devem apenas estar juntos, mas acima de tudo, devem aprender juntos, de forma a perceberem que a escola é de todos e para todos. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”

O Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro sugere a criação de “um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo.”.

Para que a escola inclusiva não seja uma mera utopia, é necessário realizar grandes adaptações ao nível do equipamento e do espaço, bem como transformações pedagógicas, no sentido de tornar reais os seus requisitos. Um dos papéis mais importantes neste processo é o do professor, pois este “não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos.” (Nielsen, 1999). Trata-se de um desafio para o professor que, inicialmente, é um elo de ligação entre os alunos com NEE e os seus pares, promovendo uma aprendizagem cooperativa e a partilha de diferentes experiências, numa oportunidade mútua de crescimento social e emocional. O trabalho do professor é de extrema exigência não só por tudo o que já mencionamos, mas também porque o seu método de ensino deve ser adaptado a cada aluno, a gestão da sala de aula deve ser

diferente e as suas práticas pedagógicas reinventadas, num processo contínuo de aprendizagem. Para que este processo seja bem-sucedido, o trabalho docente deixa de ser um trabalho solitário, estando previsto que exista um trabalho cooperativo entre toda a equipa educativa que passa a acompanhar a criança NEE, numa partilha de responsabilidades no que diz respeito a dar resposta às suas necessidades.

Em suma, precisamos de melhorar a qualidade de ensino começando pelas nossas atitudes no quotidiano, com o intuito de proporcionar o sucesso educativo a que todos têm direito. O sucesso da escola inclusiva depende do trabalho e do esforço dos intervenientes neste processo, pois a aplicação ou não da legislação existente e da criação desta escola está nas mãos de cada um.

4.2. O Desenvolvimento Global da Criança

O conceito de Desenvolvimento está inerente a um contínuo processo de evolução, nem sempre linear, e que se manifesta nos diversos campos da existência, nomeadamente no afetivo, social, cognitivo e motor.

Este percurso contínuo é determinado não apenas através dos processos de maturação biológicos ou genéticos, mas também pelo meio que envolve cultura, práticas, sociedade e outras interações importantes no desenvolvimento humano.

Através da interação social é criada e desenvolvida a identidade da criança, passando a estabelecer formas de agir no mundo de acordo com o contexto cultural que recebeu durante todo o ciclo vital. Como os indivíduos com a Perturbação de Asperger têm dificuldades em relacionar-se com o outro e em adquirir ou assimilar competências sociais é necessário perceber por etapas o desenvolvimento de uma criança.

No âmbito de estudos realizados, o crescimento infantil, nas suas dimensões antropométricas, encontra-se por diversos autores equacionado por períodos determinantes e por estratégicos. Todos reconhecem que o início da vida é o ciclo vital no

desenvolvimento global da criança e que, é neste período que a atuação estimular deve incidir fundamentalmente para que os progressos sejam concretizados.

O desenvolvimento da criança é um processo de construção biopsicossocial e, apesar de ser crucial em idade inicial, em toda a sua faixa etária ele expressa perfeitamente a sua rede de relações humanas. Conquistar um nível superior de desenvolvimento psicossocial é formar indivíduos mais capazes de superar as suas perturbações ou iniquidades, ajustando uma aproximação à plena cidadania.

Cabe, também, ao professor criar e gerir as possibilidades para que estas crianças tenham um desenvolvimento mais coeso e equilibrado.

4.2.1. Estágios do desenvolvimento segundo Piaget

Jean Piaget explica o desenvolvimento intelectual através dos atos biológicos. O pedagogo entende que este desenvolvimento age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico (Wadsworth, 1996).

Piaget definiu quatro estágios (períodos do desenvolvimento global) que caracterizam as diferentes performances da criança se relacionar com a realidade.

Os estágios evoluem de forma gradual, englobando e fortalecendo o anterior. Piaget não define inflexibilidade na idade para os estágios, mas uma apresentação sequencial constante.

O Estágio sensório-motor, dos 0 aos 2 anos, caracteriza-se pela atividade intelectual da criança ser de natureza sensorial e motora. A principal característica que define este período é a ausência da função semiótica (não representa mentalmente os objetos). A sua ação para com os objetos é direta. A estimulação deve incidir na natureza sensorial e motora. Os estímulos são fundamentais para a passagem ao próximo nível. As noções de

tempo e espaço são construídas através da ação e do contacto com o meio sem que exista a sua representação ou pensamento.

O Estágio pré-operacional, dos 2 aos 6 anos, caracteriza-se pela perda da criança da dependência da receção pelas sensações e começa a desenvolver a capacidade simbólica. Neste estágio, passa a atribuir significado da palavra, imagem ou símbolo, fazendo-o corresponder ao objeto ausente. Este período é fundamentalmente caracterizado pelo egocentrismo (a criança ainda não é capaz de se colocar na perspetiva do outro); pelo pensamento pré-operacional estático e rígido (a criança capta estados momentâneos, no entanto não consegue conecta-los no seu todo, pelo desequilíbrio (predominância de acomodações e não das assimilações); pela irreversibilidade (a criança demonstra uma incapacidade de compreender a existência de fenómenos reversíveis).

Estágio, também pode ser chamado de estágio da Inteligência Simbólica, esquematicamente, a criança deste estágio é definida como egocêntrica, centrada em si mesma, não conseguindo colocar-se, abstratamente, no lugar do outro. Não compreende a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação perceptível à sua compreensão (é a fase dos "porquês"). Age por simulação, possui uma percepção global, no entanto não discrimina detalhes e deixa-se levar pela aparência sem relacionar os factos.

No estágio das operações concretas, dos 7 aos 12 anos, a criança possui uma organização mental integrada. Piaget define para este estágio as operações de pensamento em vez de ações. A criança é capaz de perceber uma operação de diferentes e diversos ângulos. Apesar de ainda trabalhar concretamente os materiais agora representados, a sua flexibilidade de pensamento permite a concretização de uma infinidade de aprendizagens.

A criança desenvolve noções de espaço, tempo, ordem, velocidade ou casualidade. Já não estabelece apenas uma representação imediata, mas ainda depende do concreto para atingir a abstração.

No estágio das operações formais, dos 13 anos em diante, a criança desenvolve operações de raciocínio abstrato. A criança liberta-se inteiramente da conceção do objeto concreto permitindo a abstração total. Iniciam-se os processos de pensamento hipotético-dedutivos.

As estruturas cognitivas da criança alcançam o seu nível mais elevado de desenvolvimento global e tornam-se capazes de aplicar o raciocínio lógico nas diversas situações problemáticas.

O Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor pode ser definido como um atraso considerável em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da linguagem, da cognição, da motricidade fina/grosseira, das competências pessoais, sociais e comunicacionais, das atividades da vida diária, entre outras.

4.3. Estratégias para educadores e pais de “Aspies”

Cumine, et al (2006) referem que para facultar uma educação eficaz às crianças com Perturbação de Asperger, é necessário perceber a essência dos seus limites, a origem das dificuldades e os seus pontos fortes. É necessário também conhecer as crianças na sua individualidade, porque as crianças são diferentes e consequentemente são afetadas de maneiras diferentes.

Cabe ao professor da turma certificar que todas as crianças sejam educadas de acordo com as necessidades de cada uma, daí este ter um papel central na educação de uma criança com perturbação de Asperger. Para que esta aprendizagem aconteça, é necessário existir um ambiente positivo, baseado na compreensão das dificuldades e necessidades de todas as crianças adequando as estratégias de ensino. Para isto é necessário criar um meio de trabalho calmo; definir a estrutura da sala de aula, de forma clara e definitiva; mudar as tarefas da criança, para treinar e fortalecer as aprendizagens da criança: garantir que a criança percebe o que é esperado da parte dela; introduzir de forma gradual o seu poder de escolha de forma a estimular a sua tomada de decisões; aumentar de forma gradual as exigências feitas à criança através da estratificação de tarefas; dar instruções específicas à criança de forma a orientar a sua atenção para determinada tarefa (ao invés de apenas expor as instruções dadas à turma); avaliar as estratégias de intervenção; trabalhar em conjunto com a rede de apoio disponível e estabelecer e manter estreita relação casa/escola.

Estas estratégias são simples e fáceis de implementar pelo professor, facilitando o seu trabalho e integrando a criança na comunidade escolar.

O professor de Educação Especial é a pessoa que ajuda a que todos os intervenientes da sala de aula compreendam a Perturbação de Asperger. O seu grande papel é aumentar a confiança de todas as pessoas que estão envolvidas na educação das crianças, incluindo a confiança da criança “Aspie” e dos seus pais. Se todos estiverem esclarecidos e firmes, a primazia passa a ser arranjar soluções para as dificuldades. “O professor de educação especial eficaz possui:

- uma compreensão exaustiva da síndrome de Asperger e das implicações pedagógicas inerentes;
- experiência de trabalho com crianças com síndrome de asperger em vários ambientes diferentes;
- a capacidade para “ver” o mundo do ponto de vista da criança e explicar essa visão a terceiros;
- a sensibilidade para compreender a perspetiva do professor da turma e os fatores que podem constrangê-lo;
- capacidades para avaliar a criança no contexto que lhe é específico;
- a capacidade para aconselhar as formas de manipulação do ambiente da sala de aulas adequadas ao estilo de aprendizagem da criança;
- uma atitude positiva e aberta, e a capacidade para permanecer calmo;
- capacidades para ministrar cursos de Formação Específica de Professores (INSET – In-Service Education of Teachers);
- conhecimentos das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz;
- a capacidade para estimular boas relações com os pais, os funcionários da escola e outros profissionais, reconhecendo a necessidade de reafirmação.” (Cumine, et al, 2006).

O professor de Educação Especial evidentemente não tem todas as respostas, mas através de um ambiente de confiança e interação pode sugerir abordagens e estratégias que podem ser usadas pelos outros professores.

O professor de apoio, por sua vez, tem de adaptar a sua abordagem à criança “Aspie”, uma vez que se interessa mais por tarefas de aprendizagem, do que por brincadeiras. Estas crianças lidam facilmente com as rotinas e as tarefas se forem explícitas e sem interação social. O professor deve então ser um intermediário, um amigo e até um tradutor para a execução destas atividades e para a sua melhor integração na comunidade escolar.

O professor de apoio deve trabalhar em conjunto com os pais da criança, todos os professores do aluno, em especial com o professor de Educação Especial, e precisa de:

- perceber a capacidade reduzida da criança, para interpretar as vidas sociais);
- decifrar situações para a criança;
- demonstrar à criança o que esperado dela;
- ajudar a criança a perceber as competências adequadas de interação social (revezamento);
- orientar a turma a interagir com a criança, pedindo a sua ajuda;
- compreender as dificuldades da criança, embora que subtis na comunicação e na linguagem;
- estar atento à linguagem da criança (ao seu padrão), de forma a reduzir as dificuldades de interpretação;
- clarificar a criança quando estiver confusa;
- ajudar a criança a usar uma linguagem adequada;
- compreender a inflexibilidade e obsessão do comportamento da criança;
- antever fontes possíveis de ansiedade e fazer alterações;
- simplificar atividades que causem ansiedade;
- associar tarefas a símbolos;
- dar apoio à criança nas atividades físicas;
- ajudar a descomplicar as tarefas de redação;
- preparar atividade de relaxamento (redução do stress) para momentos de ansiedade;
- avaliar frequentemente o potencial da criança de forma a aumentar a sua autonomia;
- identificar dificuldades de organização e criar auxiliares práticos e visuais para ajudar a criança;
- apoiar a ligação casa/escola registando os progressos;
- criar estratégias apropriadas de gratificação (recompensa) nos programas individuais;
- saber pedir ajuda a todos os docentes intervenientes e pessoal de apoio especializado;

- atuar como elo de união frequente entre os docentes do regular, do especial, do coordenador de NEE da escola e pessoal especializado de apoio;
- conceber e conservar sistemas de monitorização, avaliação e registo.

É essencial que o professor de apoio seja positivo, coerente e calmo, munido de um bom sentido de humor.

Existem estratégias simples que auxiliam o desenvolvimento das competências comunicacionais: simplificar a linguagem usada; dar uma instrução de cada vez (em vez de uma série de instruções), manter as expressões faciais e os gestos compreensíveis e claros; dar tempo à criança para responder; utilizar auxiliares visuais extra para melhorar a compreensão da criança; mostrar interesse nas tentativas comunicacionais da criança e planear situações que estimulem a criança a tentar comunicar.

5. O contexto escolar e a arte

5.1. A Expressão Dramática

“Não só no contexto terapêutico, mas também no pedagógico, o recurso à arte pode facilitar a aprendizagem através do desbloquear da expressividade utilizando as funções criativas e imaginativas do indivíduo criador.”

Moraes (2010)

Ao longo da história a Expressão Dramática sempre esteve presente e ajudou a humanidade, assim como outros tipos de educação pela arte, a crescer e a desenvolver-se de forma integral e harmoniosa. Tornou-se cada vez mais importante estimular através da arte, refletindo uma sociedade cada vez mais interessada na cultura, no espírito criativo e no pensamento crítico.

Neste sentido, começou a enraizar-se no contexto escolar, de forma a proporcionar cada vez mais cedo o desenvolvimento de capacidades associadas a esta área e a capacitar os alunos através da mesma de ferramentas necessárias para a vida. Além de toda uma

preocupação artística/estética, havia também uma preocupação educacional e pedagógica. A arte, neste caso a Expressão Dramática, tem um papel fundamental, pois a criança consegue desenvolver a sua forma de se expressar, de comunicar, de mostrar a sua afetividade, desenvolvendo segundo Read (1966) a sua singularidade e promovendo formas de se relacionar com os outros.

A Expressão Dramática é uma prática/ técnica que proporciona o desenvolvimento de uma aprendizagem global da criança, daí estar inserida no contexto educativo. A criança através da arte consegue exprimir-se, criar e recriar o mundo em que vive e, sobretudo, transformá-lo. Quando todo este processo ainda se segue de uma reflexão favorece ainda mais a mudança de atitudes através da arte.

Segundo Flores (2003) a arte tem um carácter humanizador que é necessário fornecer à criança em desenvolvimento, de forma a que esta consiga interagir e comunicar socialmente, deixando de ser importante se o fazemos através de expressão corporal, dramática ou outra.

Na verdade, a Expressão Dramática permite a criação de novas formas de ver a realidade desenvolve todo o tipo de capacidades do indivíduo, ajudando-o na sua formação, na sua educação, ainda que envolva um lado lúdico.

5.2. Aprendizagens através da Expressão Dramática

A Expressão Dramática ajuda a desenvolver imensas capacidades, sejam estas afetivas, lúdicas, expressivas, comunicacionais, criativas ou cognitivas, daí que possa ser reconhecida como uma forma de intervenção. Pode ainda estar envolvida no desenvolvimento de áreas como a da atenção, a da expressão oral, corporal ou emocional, entre outras.

Desta forma, a Expressão Dramática pode ser encarada como um veículo de várias aprendizagens, estimulando também a comunicação, o treino de competências

comunicacionais. A comunicação faz-se de várias maneiras, utilizando a palavra, o corpo, a voz, mímica, gestos, entre tantas outras, que tomam forma em jogos dramáticos ou dramatizações.

Estes recursos permitem criar e recriar situações do quotidiano, refletir acerca de atitudes ou situações, projetando a sua individualidade, a sua imaginação, as suas emoções e tornando possível a sua utilização com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, esta técnica em contexto escolar pode proporcionar uma oportunidade destes alunos superarem as suas dificuldades a nível social, emocional e escolar e até demonstrarem que conseguem ser capazes como qualquer outra pessoa.

A Expressão Dramática pode dar um contributo à Educação Especial facilitando a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e moldando comportamentos, dependendo da problemática que estas tiverem.

5.3 A Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger

“O trabalho com a arte pode incentivar as possibilidades latentes de cada pessoa, pois possibilita o desenvolvimento da sua imaginação, criatividade e habilidades. Através da arte, o indivíduo com deficiência pode-se expressar, socializando seu interior e demonstrando a sua singularidade. Pode, também, trabalhar as suas emoções e habilitações, o que contribui assim, para a sua inserção social.” (Soares, s/data)

A comunicação segundo Miles (2008) é uma capacidade do ser humano e como tal todas as crianças comunicam, independentemente das suas dificuldades, sendo apenas necessário movimento e intencionalidade para que se possa desenvolver a comunicação. Nenhum sistema de símbolos, isoladamente, serve às necessidades de todas as crianças, assim, cada criança deverá ser encorajada a usar vários modos de comunicação.

As respostas daquilo que vimos estão de acordo com as vivências de cada um: as pessoas, o lugar, a região em que vive e as experiências porque passam. Por isso, damos significados diferentes a uma mesma imagem, a um mesmo momento, transmitindo ideias diferentes. Tal como na arte, cada um de nós constrói o sentido das coisas, de acordo com as nossas vivências. Ou seja, recepção da comunicação depende da maneira que cada um tem de se exprimir, da sua história, costumes e vivências. Assim, como o campo sensorial envolve a forma como percebemos e apreendemos o mundo através dos sentidos. Se alguém tem diferenças neste sistema vai desenvolver uma forma diferente de ver o mundo.

As crianças com Perturbação de Asperger têm muitas dificuldades em entender para além do sentido literal das palavras, revelam também dificuldades em conversar sobre assuntos que não sejam os seus assuntos preferidos e, portanto, a Expressão Dramática pode funcionar como uma técnica psicopedagógica para desenvolver as competências comunicacionais das mesmas.

Devemos explorar a Expressão Dramática de acordo com as características da criança para que esta esteja motivada e consiga realizar as tarefas. Seleccionando as atividades adequadas poderemos conseguir que a criança com Perturbação de Asperger interiorize conversas, mecanize atitudes, identifique diferentes contextos, interaja com outras crianças, no sentido de treinar as suas competências comunicacionais, mesmo que se comportem e comuniquem de forma diferente. Daí o professor de Educação Especial poder acompanhar este processo melhor se for um dos dinamizadores.

Segundo, Menezes (s/data) a Expressão Dramática “é uma área artística que abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança. A grande diversificação de formas que pode tomar [podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios que se dispõe], tornam-na, por excelência, num importante instrumento de trabalho, uma vez que visa processos de experimentação que ampliam o potencial cognitivo, fazendo com que a criança seja capaz de expressar, com autonomia, uma visão crítica do mundo.”

Para tentar obter resultados devemos criar uma rotina com momentos chave, utilizar sempre a mesma estrutura de sessão. As nossas expectativas não devem ser muito altas,

pois as crianças com Perturbação de Asperger ficam facilmente frustradas quando sentem que não estão a atingir os objetivos da tarefa. As instruções devem ser claras para que a criança perceba facilmente o objetivo da tarefa. É importante utilizar sistemas de comunicação simples e acessíveis em níveis funcionais adequados à criança para trabalharmos a comunicação através da Expressão Dramática.

Torna-se importante que a criança reflita no fim da atividade acerca das decisões tomadas e dos objetivos cumpridos e por cumprir, o que pode ser feito, por exemplo, através de um diário de bordo. É também aconselhável ao professor de Educação Especial criar uma grelha de registo da comunicação, de maneira a explorar o objetivo, a forma, o conteúdo e o contexto, já que seria importante, através de uma análise crítica, perceber se a Expressão Dramática será uma técnica psicopedagógica eficaz no desenvolvimento da comunicação da criança com Perturbação de Asperger.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

1. Introdução

Pretende-se, com este trabalho, analisar a *perspetiva dos professores de Educação Especial sobre a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da Comunicação da criança com Perturbação de Asperger*.

Para que tal seja possível, serão referidos os objetivos da investigação, o problema, as hipóteses e variáveis e obviamente todo o percurso de investigação desde as técnicas de investigação utilizadas à pertinência do estudo.

Mediante o objetivo que se pretende a metodologia de investigação pode tomar diversas direções e de acordo com Fortin (1999) “*Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que convém ao objectivo de estudo, às questões de investigação colocadas e às hipóteses formuladas*”. No que diz respeito ao processo de colheita de dados esta mesma autora refere que “*consiste numa forma sistemática de colher a informação desejada junto dos participantes*” (Idem).

O capítulo não poderia terminar sem evidenciar o protocolo de recolha de dados, a dimensão e critérios da amostra, a ética da amostra e os procedimentos estatísticos.

2. Objetivos

O objetivo principal deste estudo, centra-se em tentar perceber qual é, na perspetiva dos professores de Educação Especial a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da Comunicação da criança com Perturbação de Asperger.

Pretende-se perceber se esta técnica terá ou não importância para treinar as competências comunicacionais de crianças com esta problemática, de forma a promover uma comunicação mais eficaz, que resulte também numa melhoria das suas dificuldades a nível social, emocional e escolar.

2.1. Objetivos específicos da investigação

Desta forma, pretendo perceber se estas crianças cujos professores utilizam esta técnica conseguem adaptar-se melhor no contexto escolar e proporcionam consequentemente uma oportunidade de superar as suas dificuldades a nível social, emocional e escolar.

Com este estudo pretendo ainda perceber:

- Se a Expressão Dramática é uma técnica utilizada frequentemente pelos professores de Educação Especial;
- Se a Expressão Dramática é eficaz para treinar comportamentos, alterar atitudes, modelar interações e mudar a perceção de crianças com esta problemática;
- A importância de se apostar em estratégias adequadas aos alunos com esta problemática;
- O nível de conhecimento destes professores acerca da problemática e da técnica referidas;
- Se os professores de Educação Especial que utilizam esta técnica a consideram importante para o desenvolvimento comunicacional destas crianças e para o sucesso educativo;
- A frequência com que a técnica é utilizada pelos professores de Educação Especial com crianças com a Perturbação de Asperger.

3. Problema

Qual a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da Comunicação da criança com a Perturbação de Asperger?

3.1. Hipótese de trabalho

A Expressão Dramática como técnica psicopedagógica influencia o desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger.

3.1.1. Variável independente

A Expressão Dramática como técnica psicopedagógica

3.1.2. Variável dependente

O desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger

3.2. Hipótese contrária

A Expressão Dramática como técnica psicopedagógica não influencia o desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger.

3.2.1. Variável independente

A Expressão Dramática como técnica psicopedagógica

3.2.2. Variável dependente

O desenvolvimento comunicacional da criança com Perturbação de Asperger

4. Instrumentos de Investigação

Como instrumento e método de recolha de informação para análise deste estudo, utilizei um inquérito por questionário com perguntas fechadas e abertas (anexo). O mesmo foi enviado por e-mail, através do *Google documents* a 160 docentes, mas apenas 85 responderam de acordo com

dois requisitos fundamentais, serem professores de Educação Especial e já terem trabalhado com alunos com a Perturbação de Asperger. Portanto utilizei uma metodologia quantitativa e qualitativa.

O questionário foi dividido em três partes, a primeira que ajuda a caracterizar a amostra, a segunda composta por um conjunto de afirmações cujas respostas se baseiam na escala de Likert- *discordo totalmente* (nível 1), até ao *concordo totalmente* (nível 5) e a terceira formada por um conjunto de quatro questões abertas. Tratou-se de um inquérito anónimo e confidencial.

5. Cronograma

| | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | Jul. |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Escolha do tema | | X | | | | |
| Formulação do problema. | | | X | | | |
| Revisão da literatura | | X | X | X | | |
| Elaboração das hipóteses | | | X | X | | |
| Redação da monografia | | X | X | X | | |
| Elaboração do questionário | | | X | | | |
| Aplicação dos questionários | | | | X | X | |
| Revisão da redação. | | | | | X | |
| Divulgação dos resultados. | | | | | | X |

6. Protocolo de recolha e aplicação de dados

Os inquéritos por questionário foram distribuídos via e-mail para 160 professores de Educação Especial, tendo-lhes sido solicitado que reencaminhassem para outros Professores de Educação Especial que conhecessem. Foi, igualmente postado em algumas redes sociais. Neste sentido, não foi necessário nenhum documento de autorização para o preenchimento dos mesmos. A folha de rosto do questionário identifica os participantes do estudo e o seu objetivo.

7. Dimensão e critérios de Seleção da Amostra

Foi trabalhada uma amostra para obter informações acerca da hipótese que se colocou, espera-se que ao trabalhar esta pequena parte dos elementos que poderiam constituir a população deste estudo, possamos chegar a algumas conclusões.

A população a que o estudo foi dirigido é constituída por professores de Educação Especial, não sendo a localização geográfica específica pelo facto dos inquiridos terem sido enviados via correio eletrónico ou terem sido acedidos em redes sociais.

Apenas se registaram 85 questionários devidamente preenchidos, pelo que a amostra é de 85 sujeitos.

Na verdade, foram obtidas 128 respostas, contudo houve necessidade de eliminar todos os questionários que tinham sido realizados por professores que, embora tivessem utilizado a Expressão Dramática para trabalhar com alunos com a Perturbação de Asperger, não eram professores de Educação Especial. Para além destes, também foram descartados todos os professores de Educação Especial que nunca tinham trabalhado com crianças com Perturbação de Asperger.

8. Ética da pesquisa

No que confere à ética da pesquisa é nosso dever assegurar a confidencialidade e o anonimato de toda e qualquer informação obtida, os questionários foram anónimos e os seus dados tratados de forma automática e confidencial.

Durante a revisão da literatura foram sempre referenciados os autores consultados e citados.

9. Procedimentos estatísticos

No que diz respeito ao primeiro grupo, foram utilizadas escalas nominais, com diferentes categorias não ordenáveis, na qual a frequência absoluta representa a contagem das respostas no questionário e a frequência relativa, por seu lado, é a frequência absoluta a dividir pelo número total de inquiridos.

O tratamento de dados das respostas dos questionários foi realizado no programa informático Excel através de gráficos e tabelas.

Por fim, foi realizada a análise de conteúdo das respostas abertas, utilizando uma metodologia qualitativa.

Capítulo 3 –Apresentação de resultados

1. Introdução

Segundo autores como Arends (2000) e McKernan (1996) a investigação ajuda a concretizar uma melhor prática educativa, considerando sempre uma atitude de evolução perante as aprendizagens.

Após a revisão bibliográfica inerente à questão problema levantada neste estudo e perante as hipóteses consideradas, a recolha de dados é fundamental para que se possa analisar a informação recolhida. Assim, os resultados obtidos vêm comprovar ou refutar as hipóteses levantadas. A análise de dados será elaborada através do tratamento estatístico em gráficos. Todos os dados são apresentados em percentagem para as respostas dadas aos diferentes itens, na primeira parte com respostas afirmativas ou negativas, na segunda usando a escala de Likert. Foi, igualmente, calculada a média e o desvio padrão.

A recolha de dados foi efetuada através de um questionário com dois grupos de perguntas fechadas e quatro perguntas abertas a professores de Educação Especial, tendo o mesmo sido dividido em três fases: a amostra (caracterização sociodemográfica da população em estudo); questões/afirmações de resposta fechada e de resposta aberta, verificando a perspetiva dos professores de Educação Especial.

2. Caracterização geral do universo da amostra

Normalmente, o pesquisador estuda um pequeno grupo de indivíduos constituintes da população. Este grupo denomina-se de amostra (Levin, 1987). O processo de escolha dos indivíduos pertencentes à amostra é denominado de amostragem. O que se pretende é generalizar conclusões retiradas da amostra, estendendo-as à restante população da qual foi extraída.

Analisando os dados obtidos da amostra (100%=85 inquiridos), verificamos que, na caracterização sociodemográfica, a faixa etária predominante na amostra (professores de

Educação Especial sujeitos ao questionário) encontra-se entre os 23 e os 30 anos (53%) e, maioritariamente, do género feminino (92%=78).

Gráfico 1 - Género

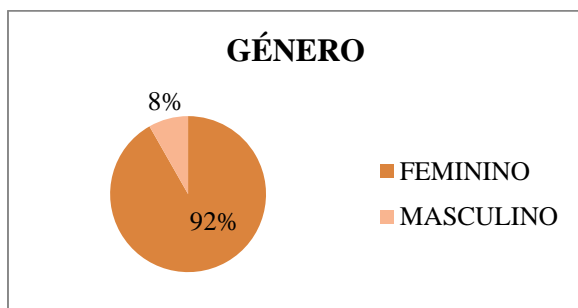
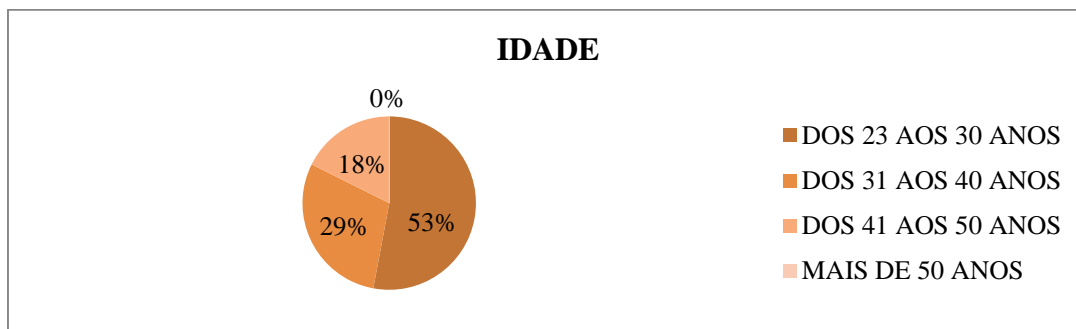


Gráfico 2 - Idade



Cerca de 86% dos inquiridos (=73) possuem Pós-graduação ou Especialização como habilitação e 14% (=12) têm Mestrado. Da amostra, 100%=85 são professores de Educação Especial e já trabalharam com crianças com a Perturbação de Asperger.

Gráfico 3 – Habilitações académicas

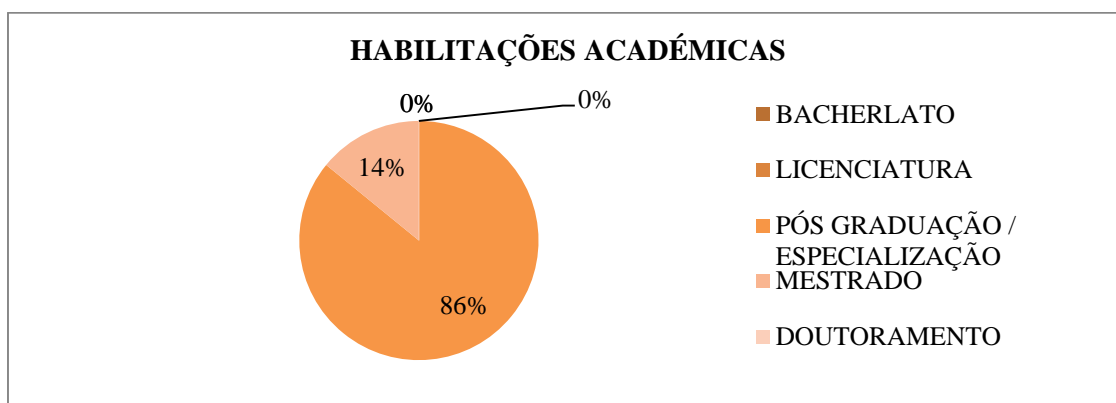
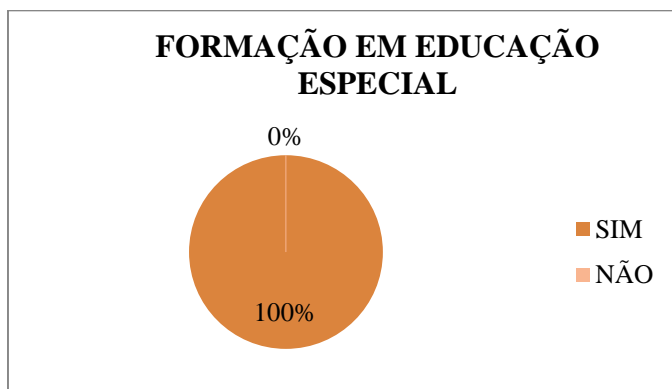
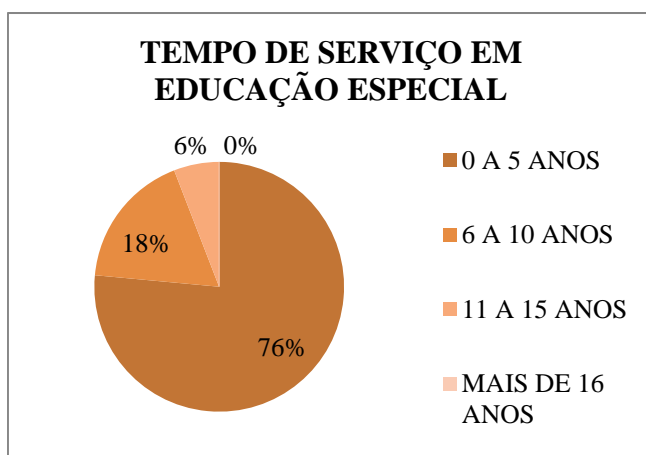


Gráfico 3 – Formação em Educação Especial



A grande maioria dos professores inquiridos (76%), contabiliza entre 0 e 5 anos de serviço, conforme o que se pode verificar no gráfico que se segue:

Gráfico 4 – Tempo de serviço



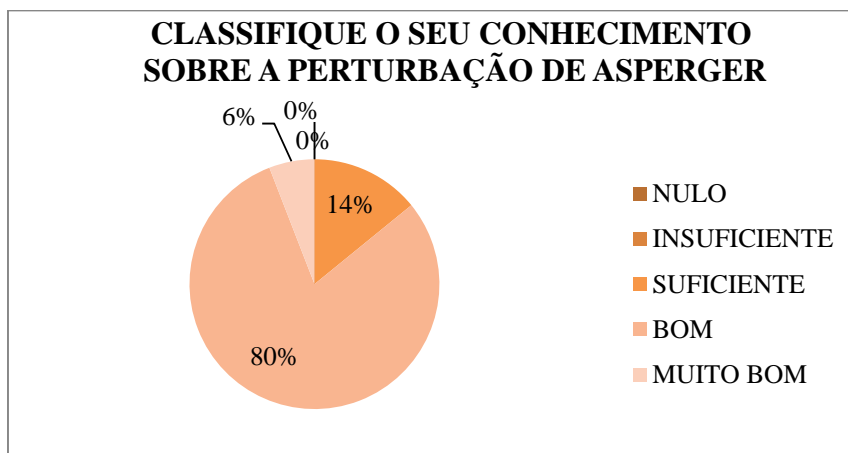
100%(=85) da amostra já trabalhou com crianças com Perturbação de Asperger e 80%

Gráfico 5– Contacto com crianças com Perturbação de Asperger



Dos 85 inquiridos, 80% consideram o seu conhecimento acerca da problemática de Bom, o que se deve provavelmente ao facto de terem trabalhado com alunos com esta problemática.

Gráfico 6 – Conhecimento sobre Perturbação de Asperger



3. Apresentação dos resultados obtidos

Gráfico 7 – Os Professores de Educação Especial e a Perturbação de Asperger.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
|-------|---|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|-------|---------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Média | Desvio Padrão |
| 1.1. | Identifico facilmente um aluno com Perturbação de Asperger (PA). | 0 | 4 | 14 | 53 | 14 | 3,91 | 0,71 |
| 1.2. | A Perturbação de Asperger é uma forma leve de Autismo. | 0 | 26 | 2 | 57 | 0 | 3,36 | 0,92 |
| 1.3. | Tenho conhecimentos/formação suficientes acerca da PA para estimular as competências destes alunos. | 0 | 13 | 21 | 49 | 2 | 3,47 | 0,78 |
| 1.4. | A Perturbação de Asperger não influencia a aquisição de competências sociais. | 85 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,00 | 0,00 |
| 1.5. | Os alunos com PA têm dificuldades na aquisição das regras básicas de sala de aula. | 0 | 0 | 26 | 57 | 2 | 3,72 | 0,50 |
| 1.6. | A responsabilidade da aquisição de competências destes alunos é somente dos Professores de Educação Especial. | 85 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,00 | 0,00 |
| 1.7. | O professor de Educação Especial deve dominar estratégias específicas para a transmissão adequada de conhecimentos ao aluno com PA. | 0 | 0 | 6 | 9 | 70 | 4,75 | 0,57 |
| 1.8. | Os alunos com PA são frequentemente mal-educados com os colegas e com o professor. | 0 | 4 | 69 | 12 | 0 | 3,09 | 0,42 |
| 1.9. | Tenho dificuldades em estimular as competências sociais dos alunos com PA. | 0 | 0 | 14 | 55 | 16 | 4,02 | 0,59 |
| 1.10. | Os alunos com a PA fazem frequentemente comentários inapropriados propositados com a intenção de perturbar as aulas. | 12 | 65 | 8 | 0 | 0 | 1,95 | 0,48 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|----|------|---|----|----|-----|----|-----|----|------|------|------|
| 1.11. | Os sintomas de hiperactividade e de desatenção são frequentes na PA. | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 2% | 73 | 86% | 10 | 12% | 4,09 | 0,36 |
| 1.12 | A PA pode produzir um défice significativo da atividade social, escolar ou de outras áreas importantes do funcionamento do aluno. | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 85 | 100% | 5,00 | 0,00 |
| 1.13 | O aluno com a PA não tem dificuldades em adquirir competências comunicacionais. | 85 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1,00 | 0,00 |
| 1.14 | O défice ao nível das competências comunicacionais prejudica gravemente a inclusão dos alunos com a PA em turmas de ensino regular. | 0 | 0% | 0 | 0% | 18 | 21% | 43 | 51% | 24 | 28% | 4,07 | 0,70 |
| 1.15 | A PA tem cura com tratamentos adequados. | 85 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1,00 | 0,00 |

Os professores de Educação Especial revelaram ter conhecimentos acerca da Perturbação em estudo, visto que concluímos que em média os inquiridos concordam com a afirmação positiva das questões 1.7, 1.9, 1.11, 1.12, 1.14, pois estas têm um valor médio acima de 4 e apresentam um desvio padrão abaixo de 1. Em relação à afirmação positiva das questões 1.2, 1.3 e 1.8, a média dos inquiridos encontra-se com uma posição neutra pois estas questões apresentam de média valores próximos de 3 e com desvio padrão menor que 1.

Concluímos que em média os inquiridos concordam com todas as afirmações positivas das questões, com maior dispersão nas questões 1.2, 1.3 e 1.14. Concluímos que em média os inquiridos concordam com todas as afirmações positivas das questões à exceção da 1.10, com pouca dispersão.

Gráfico 8– A Expressão Dramática e a Perturbação de Asperger

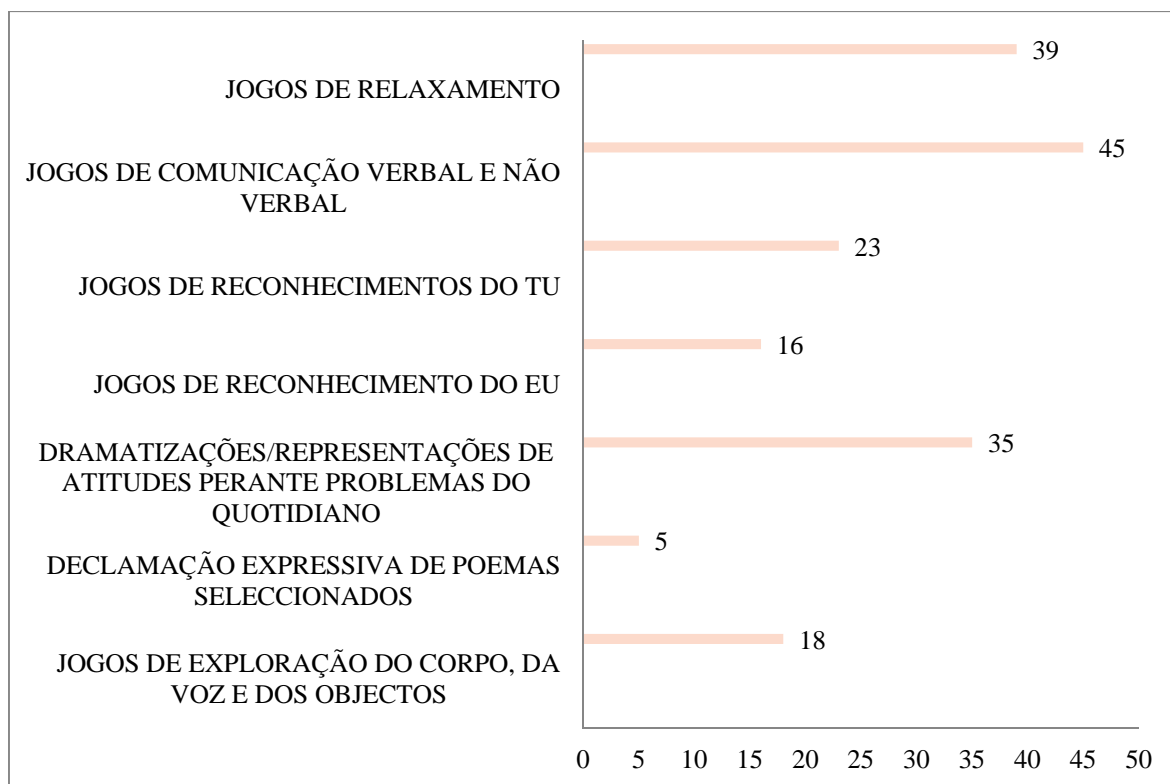
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | |
|------|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|------|------|-------|---------------|--|--|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | | | Média | Desvio Padrão | | |
| 2.1. | A utilização da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica contribui para o desenvolvimento da comunicação da criança com PA. | 0 | 0 | 0 | 12 | 14 | 73 | 86% | 4,8 | 0,3 | | |
| | | 0% | 0% | 0% | 0% | 14% | 86% | 6 | 5 | | | |
| 2.2. | É possível treinar as competências sociais dos alunos com a PA através da Expressão dramática. | 0 | 0 | 2 | 10 | 12 | 73 | 86% | 4,8 | 0,4 | | |
| | | 0% | 0% | 2% | 10% | 12% | 86% | 4 | 3 | | | |
| 2.3. | Utilizo frequentemente a Expressão Dramática como técnica psicopedagógica para desenvolver competências comunicacionais de crianças com PA. | 0 | 20 | 0 | 10 | 12 | 55 | 65% | 4,1 | 1,2 | | |
| | | 0% | 24% | 0% | 10% | 12% | 65% | 8 | 5 | | | |
| 2.4. | A Expressão Dramática ajuda a desenvolver a autoestima e confiança das crianças com a PA. | 0 | 0 | 12 | 20 | 24 | 53 | 62% | 4,4 | 0,7 | | |
| | | 0% | 0% | 14% | 20% | 24% | 62% | 8 | 3 | | | |
| 2.5. | A Expressão Dramática em articulação com jogos como a modelagem, roleplay ou imitação contribui para uma maior socialização das crianças com PA. | 0 | 0 | 0 | 10 | 12 | 75 | 88% | 4,8 | 0,3 | | |
| | | 0% | 0% | 0% | 10% | 12% | 88% | 8 | 2 | | | |
| 2.6. | A Expressão Dramática é apenas uma ferramenta lúdica e de distração. | 0 | 85 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0% | 2,0 | 0,0 | | |
| | | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0 | 0 | | | |
| 2.7. | A Expressão Dramática não estimula a compreensão e expressão de emoções da criança com PA, e não contribui para a sua integração social e escolar. | 73 | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0% | 1,1 | 0,4 | | |
| | | 86% | 12% | 2% | 0% | 0% | 0% | 6 | 3 | | | |
| 2.8. | A Expressão Dramática não deve ser usada como técnica psicopedagógica. | 85 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% | 1,0 | 0,0 | | |
| | | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0 | 0 | | | |
| 2.9. | A Expressão Dramática permite à criança com PA estabelecer relações com o mundo em que vive. | 0 | 0 | 12 | 14 | 18 | 55 | 65% | 4,5 | 0,7 | | |
| | | 0% | 0% | 14% | 18% | 55% | 65% | 1 | 3 | | | |
| 2.10 | Considero que a Expressão Dramática constitui um recurso importante para o processo ensino/aprendizagem de alunos com PA. | 0 | 0 | 9 | 11 | 18 | 58 | 68% | 4,5 | 0,6 | | |
| | | 0% | 0% | 11% | 18% | 58% | 68% | 8 | 8 | | | |
| 2.11 | Considero importante ter formação acerca da utilização da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica para a implementar na sala de aula. | 0 | 0 | 0 | 2 | 83 | 98% | 4,9 | 0,1 | | | |
| | | 0% | 0% | 0% | 2% | 98% | 98% | 8 | 5 | | | |
| 2.12 | A Expressão Dramática possibilita à criança a sua descoberta e desenvolvimentos pessoal e social. | 0 | 0 | 0 | 10 | 12 | 75 | 88% | 4,8 | 0,3 | | |
| | | 0% | 0% | 0% | 10% | 12% | 88% | 8 | 2 | | | |
| 2.13 | A socialização do aluno com PA não pode ser desenvolvida através da Expressão Dramática | 73 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% | 1,1 | 0,3 | | |
| | | 86% | 14% | 0% | 0% | 0% | 0% | 4 | 5 | | | |
| 2.14 | Seria vantajoso organizar um programa de treino de competências comunicacionais que utilizasse a Expressão Dramática. | 0 | 0 | 0 | 0 | 85 | 100 | 100% | 5,0 | 0,0 | | |
| | | 0% | 0% | 0% | 0% | 85% | 100% | 0 | 0 | | | |
| 2.15 | A Expressão Dramática permite treinar situações da vida real com atividades criadas para esse efeito. | 0 | 0 | 13 | 15 | 17 | 55 | 65% | 4,4 | 0,7 | | |
| | | 0% | 0% | 15% | 17% | 55% | 65% | 9 | 5 | | | |

Os professores de Educação Especial revelaram relacionar a Expressão Dramática e a Perturbação de Asperger frequentemente. Do total da amostra 77% utilizam frequentemente a Expressão Dramática como técnica psicopedagógica para trabalhar com alunos com a Perturbação de Asperger. Concluímos que em média os inquiridos concordam com a afirmação positiva das questões 2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.14, 2.15, pois estas têm um valor médio acima de 4 e apresentam um desvio padrão abaixo de 1. Não existem posições neutras, pois estas questões não apresentam de média valores próximos de 3, com desvio padrão menor que 1.

Concluímos que em média os inquiridos concordam com todas as afirmações positivas das questões, com maior dispersão na questão 2.3. Concluímos que em média os inquiridos concordam com todas as afirmações positivas das questões à exceção da 2.6, 2.7 e 2.13, com pouca dispersão.

Relativamente às perguntas de resposta aberta, no que diz respeito à pergunta número quatro, as atividades mais mencionadas foram as abaixo mencionadas, com especial relevância para o Relaxamento, Jogos de comunicação Verbal e não Verbal e Dramatizações/Representações de atitudes perante problemas do quotidiano. Os professores podiam mencionar mais do que uma atividade.

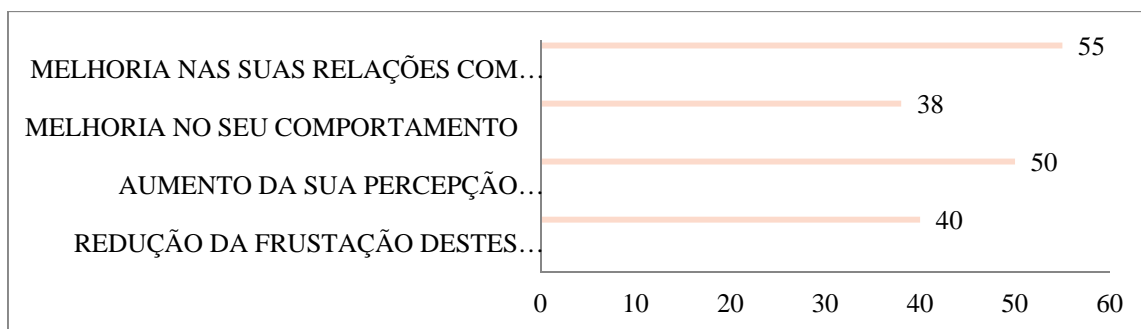
Gráfico 9 – Atividades mais utilizadas



No que respeita a pergunta número cinco, dos 85 professores só 55 é que responderam, foram questionados se concordam que esta técnica psicopedagógica aumenta o sucesso escolar dos alunos com Perturbação de Asperger, responderam 100% (=55) que sim.

Estes 55 professores consideraram que esse sucesso se refletia maioritariamente na melhoria das suas relações com os seus pares e no aumento da sua percepção acerca do objetivo da tarefa delineada pelo professor. Os professores também podiam escolher mais do que uma resposta.

Gráfico 10 – De que forma é que esse sucesso foi visível?



Finalmente, quando foi pedido aos mesmos professores que enumerassem desvantagens da utilização desta técnica, cerca de 50% referiu não existirem desvantagens. Foram referidas como desvantagens as dificuldades em convencer estes alunos a cooperarem e as limitações de tempo para se observarem resultados.

Capítulo 4 – Discussão dos resultados

Perante as questões levantadas verificou-se que a maioria dos inquiridos tem conhecimentos acerca da Perturbação de Asperger, pois conseguem identificar com facilidade um aluno com este diagnóstico e conhecem os critérios de diagnóstico ou as características dos mesmos. Não é fácil identificar um aluno com Asperger, se desconhecermos por completo a problemática, por isso nota-se que estes professores de Educação Especial tiveram a preocupação de conhecer bem a problemática e tentar reunir técnicas que se adaptassem às características peculiares dos alunos e estimulasse as competências necessárias.

Tal como diversos autores, a amostra deste estudo, ou considerou a Perturbação de Asperger uma doença mental, já que está incluída na DSM IV com critérios de diagnóstico específicos, no entanto o mais provável é que já não esteja incluída na próxima edição. A grande maioria dos professores considerou a Perturbação de Asperger uma forma leve de autismo tal como alguns autores já referidos anteriormente, no entanto segundo a DSM IV visto que tem critérios de diagnóstico diferentes dos da Perturbação Autística, não deverá ser considerada como tal.

A grande maioria da amostra considerou que tinha conhecimentos suficientes acerca desta Perturbação para estimular devidamente as competências destes alunos, que estão muito relacionadas com a linguagem social e com competências comunicacionais. No entanto, consideram pertinente adquirir conhecimentos acerca da mesma, já que não concordam que os professores de Educação Especial sejam responsabilizados sozinhos pela aquisição de competências destes alunos. Todos os professores são responsáveis na medida em que fazem parte de uma equipa multidisciplinar que divide responsabilidades na inclusão destes alunos no contexto escolar.

Os inquiridos tinham a noção que esta Perturbação envolve as competências sociais e que muitas vezes estes alunos podem ter dificuldade em adquirir as regras básicas de sala de aula o que não deve ser confundido com falta de educação, estes alunos não fazem de propósito para perturbar as aulas. A grande maioria reconhece que necessita de estratégias específicas para a transmissão adequada de conhecimentos, até porque não se trata de tarefa fácil estimular competências sociais. No entanto, os professores têm a noção que existem programas de treino de competências, estratégias e métodos de ensino. Apesar da maior parte dos professores ter demonstrado que sabe se os alunos com esta problemática têm problemas na aquisição de linguagem, a verdade é que este é um dos critérios de diagnóstico que diferencia a Perturbação de Asperger da Perturbação Austística.

Os alunos com a Perturbação de Asperger têm muitas vezes sintomas de hiperatividade e desatenção, o facto é que a amostra demonstrou que não tinha conhecimento sobre o assunto. Apesar de concordarem que o défice ao nível das competências comunicacionais prejudica gravemente a inclusão dos alunos com a Perturbação de Asperger em turmas de ensino regular, caminhamos cada vez mais em direção à inclusão e portanto muitos autores discordariam, salientando os aspetos positivos de serem incluídos em turmas regulares e as técnicas e estratégias para desenvolver as competências sociais e comunicacionais. Por último, têm conhecimento que se continua sem conhecer as causas desta Perturbação e, portanto, também se desconhece a sua cura e, portanto, nem com tratamentos adequados ficam curados.

Foi possível perceber através da perspetiva destes professores de Educação Especial que os alunos estimulados através desta técnica conseguem adaptar-se melhor no contexto escolar e que lhes é proporcionada, conseqüentemente, uma oportunidade de superar as suas dificuldades a nível social, emocional e escolar.

Conseguimos entender que a Expressão Dramática é uma ferramenta utilizada frequentemente pelos professores de Educação Especial e que na perspetiva deles é eficaz para treinar comportamentos, alterar atitudes, modelar interações e mudar a perceção de crianças com esta problemática. Salientaram em resposta aberta a importância de se apostar em estratégias adequadas aos alunos com esta problemática e de acompanhar estes

alunos durante algum tempo para aferir realmente resultados, talvez quem sabe através de um Programa de Treino de Competências baseado na utilização da Expressão Dramática. Para isso, sugerem mais formação na área para aumentar o nível de conhecimento destes professores acerca da problemática e da técnica referidas. Ficou explícito que os professores de Educação Especial que utilizam esta técnica a consideram importante para o desenvolvimento comunicacional destas crianças e para o sucesso educativo;

Percebemos que utilizam vários tipos de jogos, dramatizações, declamações na área da Expressão dramática que permitem segundo a sua perspectiva aumentar o sucesso escolar dos seus alunos, reduzir a frustração destes alunos em relação aos objetivos escolares a atingir. Referiram que também aumentam a percepção do aluno acerca do objetivo da tarefa delineada pelo professor e melhoram as relações com os seus pares. Por último, mas com menos impacto consideram que melhora também o comportamento dos alunos. Na realidade, é possível que ao treinarem com as atividades de Expressão Dramática determinados comportamentos, estes mais tarde se tornem mais naturais, pois já sabem como reagir e entendem o que devem dizer e fazer.

Como desvantagem referem que é difícil convencer os alunos a cooperarem e que com as limitações do ano letivo, por vezes, perdem o rasto aos resultados, pois deixam de dar aulas a estes alunos. No entanto, maioritariamente admitem não existirem desvantagens, pois o enriquecimento possível a nível social e comunicacional é extremamente importante. Deverá, contudo, haver sempre cuidado em adequar as estratégias e as atividades ao perfil do aluno, de forma a que este se sinta motivado e consiga refletir sobre os resultados obtidos.

Conclusão

A Perturbação de Asperger é uma prova de que ser diferente é ser especial e de que uma sociedade em que existe uma matriz demasiado enraizada, que determina comportamentos e competências, pode precisar da essência, da criatividade e originalidade destes indivíduos para evoluir.

As fragilidades vistas de outro ponto de vista, rapidamente, se tornam em forças a ser exploradas pelo próprio, pelos pais e pelos educadores numa procura de autonomia e independência. Conhecidas as suas limitações, há que delinear um plano para diminuir as dificuldades e desenvolver as suas capacidades.

A responsabilidade pelo bem-estar e progresso das crianças/ pessoas com a Perturbação de Asperger é de todos, todos têm um papel fundamental e devem participar ativamente, para que a intervenção tenha lugar o mais rapidamente possível, tendo em conta que quanto mais precoce seja a intervenção, melhores serão os resultados obtidos e mais fácil será a inclusão dos “Aspies”. Estas pessoas são, geralmente bem-sucedidas, desde que devidamente acompanhadas, desta forma os educadores de infância e professores têm um papel de bastante relevo na vida dos Asperger.

Uma das maiores dificuldades dos Asperger reside no facto de não serem aceites pela sociedade que os envolve, devido às suas dificuldades em expressar as suas emoções e reconhecerem as dos outros, podendo ser ridicularizados ou rejeitados sem que haja valorização da importância do seu papel na sociedade através de outras características invulgares que possuem. O mais triste é que estes seres tão especiais e únicos sofram na pele pelo simples facto de serem positivamente diferentes, e das demais pessoas não terem conhecimento suficiente que lhes permita viver em sociedade com pessoas tão genuínas e verdadeiras. Como diz na página da APSA *“Acolher a diferença é aceitá-la como um desafio à missão de cada um de nós”*, depende então de todos e cada um de nós que reconhecer, aceitar e procurar guiar os “Aspies” em vez de apontar o dedo, criticar e cruzar os braços.

Uma escola aberta à diferença, capaz de aceitar novas metodologias e ajustar os seus procedimentos às necessidades educativas das crianças, é uma escola inovadora, dinâmica, criativa e responsável pelo futuro destas crianças.

Através deste estudo, pudemos confirmar, através da revisão bibliográfica e do resultado dos questionários implementados, a existência de uma técnica que traz mais vantagens do

que desvantagens para estimular as competências comunicacionais destes alunos. Segundo a perspectiva dos Professores de Educação Especial podemos apostar na Expressão Dramática como técnica psicopedagógica para desenvolver várias áreas que os alunos com a Perturbação de Asperger necessitam de ter estimuladas.

A expressão Dramática permite à criança testar a sua expressividade, expor a sua criatividade e pôr em prática os seus valores, desenvolvendo as suas capacidades a nível social, pessoal e comunicacional, o que vai ao encontro dos objetivos deste estudo.

Outro objetivo deste estudo prende-se com os resultados já obtidos com esta técnica com alunos com esta problemática e o que se verificou é que se trata de uma técnica que pode servir de base a um Programa de Treino de Competências sociais e comunicacionais, pois já existem boas referências acerca da sua utilização.

Apesar das limitações deste estudo, o reduzido número de inquiridos e o facto de se tratar apenas de uma perspetiva destes profissionais, trata-se também de ouvir aqueles que trabalham diariamente com estes alunos e perceber o alcance das suas experiências pessoais com esta técnica, para que possa ser aplicada ou testada num âmbito muito maior, sempre perseguindo melhores resultados.

Seriam pertinentes novos estudos na área, designadamente acerca de outras técnicas utilizadas ou estabelecer mesmo um Programa utilizando esta mesma técnica, aplicá-lo e aferir resultados. No entanto, ficará para linhas futuras de investigação.

Conseguiu-se perceber que os Professores de Educação especial conhecem a problemática, têm utilizado a Expressão Dramática para ultrapassar dificuldades ao nível social e comunicacional, frequentes nestes casos, e sabem como estimular as competências de forma adequada a obter resultados. Sugere-se ainda que haja formação de professores nesta área para remarmos todos juntos no mesmo sentido.

Referências bibliográficas

APA. (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV-TR (Almeida, J. N. trad.), 4ª ed., Texto Revisto, Lisboa: Climepsi Editores.

Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Asperger, H. (1938). “Das psychisch abnorme Kind”. *Wiener Klinische Wochenschr* 49 1-12. (“The mentally abnormal child”. *Viennese Clinical Weekly* 49.).

Asperger, H. (1979). “Problems of Infantile Autism”. *Communication: Journal of the National Autistic Society*. London 13, 45-52.

Asperger, H. (1991). [1944] “Autistic psychopathy in childhood”. Em Frith, U. (ed). “Autism and Asperger Syndrome”. Cambridge: Cambridge University Press.

Atwood, T. (1998), “*Asperger’s Syndrome: A guide for parents and professionals*”. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Atwood, T. (2006). “*A Síndrome de Asperger: Um Guia para Pais e Profissionais*”. Lisboa: Editorial Verbo.

Attwood, T. (2010). “A Síndrome de Asperger”. 3º Edição. Lisboa: Lisboa Verbo.

Bauer, S. (1995). “Asperger Syndrome – through the lifespan”. New York: The developmental unit, Genesee Hospital Rochester.

Bleuler, E. (1911). “Dementia praecox oder gruppe der schizophrenien” (tradução de J. Zinkin 1950). Nova Iorque: International University Press.

Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). “Compreender a Síndrome de Asperger: Guia Prático para Educadores”. Porto: Porto Editora.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 07 de Janeiro;

Fortin, Marie (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Décaire Editeur.

Gillberg, C. (1991). “Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in 6 family studies”. Em Frith, U. (ed). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillberg, C. e Gillberg, I. C. (1989). “Asperger syndrome: Some epidemiological considerations: A research note”. *Journal of Child psychology and Psychiatry* 30, 631-638.

Jackson, N. (2002). “Standing Down Falling Up: Asperger’s Syndrome from the Inside Out”. Bristol: Lucky Duck Publishing.

Kutsher, Martin L. (2011). “Crianças com Síndromes Simultâneas – DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras”. Porto: Porto Editora.

Levin, J. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*. 2ª. Edição. São Paulo: Editora Harbra Ltda.

Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Marchesi, A. e Martín, E. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

McKernan, J. (1996) *Curriculum action research, a handbook of methods and resources for the reflective*. London: Kogan Page Limited

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora;

Read, H. (1982) *A Educação pela Arte*. Edições 70: Lisboa.

Rivière, A. (1997). *El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios generales*. Em Rivière, A. E Martos, J. (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO Y APNA.

Szatmari, P., Bremner, R. e Nazy, J. (1989). “Asperger’s Syndrome: a review of clinical features”. *Canadian Journal of Psychiatry* 34, 554-560.

Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Avenida de Berna, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha: UNESCO.

Williams, D. (1992) “Nobody Nowhere”. London: Transworld Publishers.

Wiley, L. H. (2001) “Asperger Syndrome in the Family: redefining Normal”. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wing, L. (1996), “The Autistic Spectrum”. Londres: Constable.

Webgrafia

Flores, D. I.P (2003). *Educación por el arte, EspacioLogopédico*. Consultado a 20 de Maio de 2011. Disponível em: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?palabra=educación%20por%20el%20arte&Id_articulo=403

Gedeão, A. (1958). “Teatro do Mundo” Acedido em 4, Julho, 2011 em <http://www.citador.pt/buzz/nao-ha-nao-duas-folhas-iguais-em-toda-a-criacao-ou-nervura-a-menos-ou-celu-1881114361349>.

Menezes, H (s/data). *Expressão Dramática*. Consultado a 10 de Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.criamar.pt/pageview.aspx?pageid=261&langid=1>

Sarmiento, M. (2008). *A Educação como factor de Desenvolvimento e Inclusão Social*, Acedido em 01, Julho, 2011, em http://www.cnis.pt/UserFiles/educacao-factor_inclusao-manuelsarmiento.pdf;

Soares, A (s/data). *A importância da arte para a socialização*, Revista Iberoamericana de Educación editada por la OEI. Consultado a 23 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.rieoei.org/opinion42.htm>

Teixeira, P. (s/d). “Síndrome de Asperger”. Acedido em Julho 2, 2011 de www.psicologia.com.pt.

Anexos



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, Instituição de Ensino Superior Politécnico com uma já larga tradição no campo da Educação. Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da tese de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves.

*Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática:
A perspectiva dos professores de Educação Especial sobre a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da Comunicação da criança com Perturbação de Asperger.*

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

**Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a
sua participação num projecto de investigação
em Educação Especial**

Grupo I – Dados pessoais e profissionais

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade: ☐ dos 23 aos 30 anos
☐ dos 31 aos 40 anos
☐ dos 41 aos 50 anos
☐ mais de 50 anos
3. Habilitações Académicas: ☐ Bacharelato
☐ Licenciatura
☐ Pós-Graduação/ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutoramento
4. Tem algum tipo de formação em Educação Especial? ☐ Sim ☐ Não
5. Tempo de serviço em Educação Especial: ☐ de 0 a 5 anos
☐ de 6 a 10 anos
☐ de 11 a 15 anos
☐ mais de 16 anos
6. Já trabalhou com crianças com a Perturbação de Asperger? ☐ Sim ☐ Não
7. Classifique o seu conhecimento sobre a Perturbação de Asperger.
- ☐ Nulo
- ☐ Insuficiente

☐ Suficiente

☐ Bom

☐ Muito Bom

Grupo II – Dados em Estudo

1. Os Professores de Educação Especial e a Perturbação de Asperger.

| | | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|-------|--|------------------------|----------|------------------------------|----------|------------------------|
| 1.1. | Identifico facilmente um aluno com a Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 1.2. | A Perturbação de Asperger é uma forma leve de Autismo. | | | | | |
| 1.3. | Tenho conhecimentos/formação suficientes acerca da Perturbação de Asperger para estimular as competências destes alunos. | | | | | |
| 1.4. | A Perturbação de Asperger não influencia a aquisição de competências sociais. | | | | | |
| 1.5. | Os alunos com a Perturbação de Asperger têm dificuldades na aquisição das regras básicas de sala de aula. | | | | | |
| 1.6. | A responsabilidade da aquisição de competências destes alunos é dos Professores de Educação Especial. | | | | | |
| 1.7. | O professor de Educação Especial deve dominar estratégias específicas para a transmissão adequada de conhecimentos ao aluno com a Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 1.8. | Os alunos com a Perturbação de Asperger são frequentemente mal-educados com os colegas e com o professor. | | | | | |
| 1.9. | Tenho dificuldades em estimular as competências sociais dos alunos com a perturbação de Asperger. | | | | | |
| 1.10. | Os alunos com a Perturbação de Asperger fazem | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|--|--|
| | frequentemente comentários inapropriados propositados com a intenção de perturbar as aulas. | | | | | |
| 1.11. | Os sintomas de hiperatividade e de desatenção são frequentes na Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 1.12. | A Perturbação de Asperger pode produzir um défice significativo da atividade social, escolar ou de outras áreas importantes do funcionamento do aluno. | | | | | |
| 1.13. | O aluno com a Perturbação de Asperger não tem dificuldades em adquirir competências comunicacionais. | | | | | |
| 1.14. | O défice ao nível das competências comunicacionais prejudica gravemente a inclusão dos alunos com a Perturbação de Asperger em turmas de ensino regular. | | | | | |
| 1.15. | A Perturbação de Asperger tem cura com tratamentos adequados. | | | | | |

2. A Expressão Dramática e a Perturbação de Asperger:

| | | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|-------------|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 2.1. | A utilização da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica contribui para o desenvolvimento da comunicação da criança com a Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 2.2. | É possível treinar as competências sociais dos alunos com a Perturbação de Asperger através da Expressão dramática. | | | | | |
| 2.3. | Utilizo frequentemente a Expressão Dramática como técnica psicopedagógica para desenvolver competências comunicacionais de crianças com a Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 2.4. | A Expressão Dramática ajuda a desenvolver a autoestima e confiança das crianças com a Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 2.5. | A Expressão Dramática em articulação com jogos como a modelagem, roleplay ou imitação contribui para uma maior socialização das crianças com Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 2.6. | A Expressão Dramática é apenas uma ferramenta lúdica e | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------|---|--|--|--|--|--|
| | de distração. | | | | | |
| 2.7. | A Expressão Dramática não estimula a compreensão e expressão de emoções da criança com Perturbação de Asperger, e não contribui para a sua integração social e escolar. | | | | | |
| 2.8. | A Expressão Dramática não deve ser usada como técnica psicopedagógica. | | | | | |
| 2.9. | A Expressão Dramática permite à criança com Perturbação de Asperger estabelecer relações com o mundo em que vive. | | | | | |
| 2.10. | Considero que a Expressão Dramática constitui um recurso importante para o processo ensino/aprendizagem de alunos com a Perturbação de Asperger. | | | | | |
| 2.11. | Considero importante ter formação acerca da utilização da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica para a implementar na sala de aula. | | | | | |
| 2.12. | A Expressão Dramática possibilita à criança a sua descoberta e desenvolvimentos pessoal e social. | | | | | |
| 2.13. | A socialização do aluno com a Perturbação de Asperger não pode ser desenvolvida através da Expressão Dramática | | | | | |
| 2.14. | Seria vantajoso organizar um programa de treino de competências comunicacionais que utilizasse a Expressão Dramática. | | | | | |
| 2.15. | A Expressão Dramática permite treinar situações da vida real com atividades criadas para esse efeito. | | | | | |

3. Se já utilizou a Expressão Dramática como técnica psicopedagógica refira as atividades que utilizou.

4. Refira as vantagens da utilização desta técnica.

5. Refira as desvantagens da utilização desta técnica.

6. Considera que a utilização da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica aumentou o sucesso escolar dos seus alunos com Perturbação de Asperger?

☐ Sim ☐ Não

7. Se respondeu sim na pergunta anterior, de que forma é que esse sucesso foi visível?

☐ Redução da frustração destes alunos em relação aos objetivos escolares a atingir

☐ Aumento da sua perceção acerca do objetivo da tarefa delineada pelo professor

☐ Melhoria no seu comportamento

☐ Melhoria nas suas relações com os seus pares

☐ Outra. Qual? _____